

Марія Дептула • Аліція Поторська • Шимон Боршіх

# Рання профілактика

проблем психосоціального розвитку  
і ризикованої поведінки дітей та молоді



# Рання профілактика

проблем психосоціального розвитку  
і ризикованої поведінки дітей та молоді



Марія Дегтула • Аліція Поторська • Шимон Боршіх

# Рання профілактика

проблем психосоціального розвитку  
і ризикованої поведінки дітей та молоді



Бидгощ 2019

Редакційний комітет:

**Ярослав Барчик (голова),**  
**Зигмунт Бабінські, Гжегож Домик, Гжегож Клосовські,**  
**Бернард Мендлік, Пьотр Сьуда, Малгожата Свенціцька,**  
**Єва Зволінська, Іренеуш Сковрон (секретар)**

Рецензент

д-р габ. Криштоф Осташевські

Переклад

д-р габ. Юлія Горбанюк

Редактор

**Віолета Юнік (Wioletta Junik)**

Типографне опрацювання

**ArtStudio | Anna Mreła**

© Видавництво Університету Казимира Великого у Бидгощі 2019

Ця книга або її фрагменти не можуть бути відтворені і розповсюджені без письмового дозволу власника авторських прав

Книга підготовлена в межах проекту: «Польсько-українська науково-методична співпраця для підтримки розвитку системи профілактики і підготовки спеціалістів у сфері протидії ризикованій поведінці дітей і молоді в Україні», співфінансованого Державною агенцією розв'язання алкогольних проблем на підставі угоди з Університетом Казимира Великого № 36/56/3.5/17/DEA від 21 вересня 2017 року. Видання книги здійснюється з коштів, передбачених на реалізацію проекту, та власних коштів Університету Казимира Великого.

ISBN 978-83-8018-258-5



Видавництво Університету Казимира Великого

(Член Польської книжкової палати)

Редакція: 85-092 Бидгощ, вул. Огінського, 16

тел. 52 32 36 729, e-mail: [wydaw@ukw.edu.pl](mailto:wydaw@ukw.edu.pl)

<http://www.wydawnictwo.ukw.edu.pl>

Розповсюдження: тел. +48 52 32 36 730, e-mail: [jarno@ukw.edu.pl](mailto:jarno@ukw.edu.pl)

Друк: Цифрова друкарня УКВ

тел. +48 52 32 36 702, e-mail: [poligrafia@ukw.edu.pl](mailto:poligrafia@ukw.edu.pl)

Зам. 1863. Др. арк. 10

# Зміст

Передмова – <i>Світлана Шудло</i> .....	7
Передмова – <i>Віолета Юнік</i> .....	9
Вступ .....	11
<b>Частина I. Теоретичні основи ранньої профілактики проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді</b> .....	13
<b>1. Профілактика як наука та практика</b> .....	14
1.1. Профілактика та предмет її досліджень .....	14
1.2. Профілактика як практична діяльність .....	22
<b>2. Застосування наукових знань в профілактичній практиці – створення системи зміцнення захисних чинників</b> .....	24
2.1. Обґрунтування вибору соціальної психології розвитку як теоретичної основи профілактики проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді .....	24
2.2. Пропозиція створення системи ранньої профілактики проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді .....	33
2.2.1. Профілактика в період віку немовляти .....	37
2.2.2. Профілактика в період раннього дитинства .....	44
2.2.3. Профілактика в період дошкільного дитинства .....	53
2.2.4. Профілактика в період середнього дитинства .....	63
<b>Частина II. Два приклади застосування на практиці концепції ранньої профілактики ризикованої поведінки дітей та молоді</b> .....	75
<b>3. Профілактика в період раннього дитинства</b> .....	76
3.1. Приклади кращих практик в закладах ранньої опіки та виховання .....	76
3.2. Пропозиція щодо діагностики умов психосоціального розвитку в закладах ранньої опіки та виховання .....	84
3.3. Запобігання кривдженню дітей в період раннього дитинства .....	91

<b>4. Профілактика в середньому шкільному віці</b> .....	97
4.1. Окремі проблеми дітей з родин з низьким СЕС (SES) в розвитку почуття компетентності і приклади селективної профілактики .....	97
4.2. Характеристика окремих чинників, які загрожують розвитку в дітей почуття компетентності у виконанні шкільних завдань .....	103
4.2.1. Роль емоцій і стресу у формуванні почуття загрози стереотипу низьких здібностей і почуття безпорадності .....	106
4.2.2. Роль атрибутивного стилю у формуванні почуття загрози стереотипу низьких здібностей і почуття безпорадності .....	110
4.2.3. Страх поразки як причина формування почуття загрози стереотипу низьких здібностей .....	114
4.2.4. Формування навченої безпорадності .....	118
4.3. Приклади кращих практик, що збільшують шанси дітей на розвиток почуття компетентності у виконанні шкільних завдань .....	120
4.3.1. Створення дітям умов для зміни стилю пояснення причин успіхів і невдач у навчанні – у напрямку до раціонального стилю .....	120
4.3.2. Створення дітям умов для активізації позитивної мотивації .....	131
4.3.3. Створення дітям умов для подолання страху перед невдачею та почуттям загрози стереотипу низьких здібностей .....	134
4.3.4. Створення дітям умов для розвитку уважності (mindfulness) .....	139
<b>Закінчення</b> .....	146
<b>Список таблиць і рисунків</b> .....	149
<b>Бібліографія</b> .....	151

# Шановні Читачі!

Вашій увазі пропонується унікальне видання, присвячене ранній профілактиці проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді, у якому представлені результати багаторічних наукових досліджень авторів з використанням найновішого світового досвіду. **Унікальність** цієї книги полягає у низці її характеристик:

**по-перше**, книга підготовлена колективом польських авторів під керівництвом однієї з найавторитетніших у Польщі дослідниць з проблем соціальної профілактики ризикованої поведінки дітей та молоді професора Марії Дептули з Університету Казимира Великого у Бидгощі, що є відомим науковим осередком Польщі у цій проблематиці;

**по-друге**, ця книга написана авторами в межах унікального міжнародного проекту «Польсько-українська науково-методична співпраця для підтримки розвитку системи профілактики і підготовки спеціалістів у сфері протидії ризикованій поведінці дітей і молоді в Україні», який реалізують впродовж 2017-2019 років Університет Казимира Великого у Бидгощі спільно з нашим університетом – Дрогобицьким державним педагогічним університетом імені Івана Франка, за підтримки Державної агенції розв'язання алкогольних проблем (PARPA), що є включеним до Національної програми здоров'я Польщі;

**по-третє**, автори книги прагли передати інноваційний досвід та кращі практики Польщі у сфері соціально-педагогічної профілактики учасникам проекту з українського боку – викладачам-науковцям та практикам у сфері соціально-педагогічної профілактики. Водночас запит на книгу виявився набагато більшим і вийшов далеко за межі учасників проекту, що обумовило її видання польською та переклад і видання українською мовами;

**по-четверте**, оскільки книга заповнює значну прогалину в організації превентивної роботи з дітьми та молоддю на наукових засадах та з використанням сучасних методів, вона буде корисною широкому колу читачів: науковцям, викладачам, студентам, директорам та вчителям, соціальним педагогам та практичним психологам закладів середньої освіти, вихователям дошкільних закладів, відповідальним за визначення освітньої та молодіжної політики, політики у галузі охорони здоров'я, та ін.;



**по-п'яте**, дана книга є своєрідною цеглинкою до доволі амбітного, далекоглядного і вкрай потрібного Україні задуму – формування фахівців у сфері соціальної профілактики для роботи з дітьми та молоддю, а відтак – побудови цілісної системи профілактики ризикованої поведінки та збереження психічного здоров'я населення. За ініціативою керівника PARPA Криштофа Бжуски над втіленням цього задуму активно розпочала роботу команда українських та польських фахівців.

Уся команда проекту «Польсько-українська науково-методична співпраця для підтримки розвитку системи профілактики і підготовки спеціалістів у сфері протидії ризикованій поведінці дітей і молоді в Україні» вдячна ентузіастці своєї справи, ініціаторці і координаторці проекту, креативній і відкритій душею до України доктору Університету Казимира Великого у Бидгощі Віолетті Юнік, яка доклала значних зусиль і для підготовки цієї книги.

*Доктор соціологічних наук, професор  
Дрогобицького державного педагогічного університету  
імені Івана Франка  
Світлана Щудло*

*Дрогобич, 24 березня 2019 р.*

## До читача

Віддаємо до рук шановних читачів монографію, публікація якої була одним із завдань проекту *«Польсько-українська науково-методична співпраця для підтримки розвитку системи профілактики і підготовки спеціалістів у сфері протидії ризикованій поведінці дітей і молоді в Україні»*<sup>1</sup>, спрямованого на реалізацію оперативної мети Національної програми здоров'я на 2016-2020 рр.<sup>2</sup> щодо запобігання та розв'язання проблем, пов'язаних із вживанням психоактивних речовин, поведінковою залежністю та іншою ризикованою поведінкою. Державна агенція подолання алкогольних проблем (PARPA), звернула увагу на важливість 25-річного досвіду діяльності польської системи профілактики для країн, які стоять перед подібним завданням. Партнером, зацікавленим нашою пропозицією, виявилася Україна. Колектив Кафедри опікунчої педагогіки і соціальної профілактики Університету Казимира Великого в Бидгощі в рамках співпраці ділиться досвідом багаторічної науково-методичної роботи над створенням і вдосконаленням концепції підготовки студентів до реалізації профілактичної діяльності, що спираються на наукові засади, – з науковими співробітниками Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та практиками, залученими до системи місцевих профілактичних дій, зосередженими навколо Благодійного фонду «Карітас» Самбірсько-Дрогобицької єпархії УГКЦ, які з ентузіазмом прагнуть розвивати профілактику в Україні. Наша підтримка полягає в організації науково-методичних семінарів, допомозі у створенні навчальних програм, публікації двох наукових монографій, що стосуються профілактики, яка ґрунтується на наукових засадах. Ми раді, що фінансування, отримане від PARPA, дозволяє нам опублікувати їх як українською, так і польською мовами. Сподіваємося, що вони стануть нашим внеском у розвиток профілактики ризикованої поведінки дітей та молоді в обох країнах.

---

<sup>1</sup> Реалізація проекту охоплює період 2017-2019 рр.

<sup>2</sup> Постанова Ради Міністрів від 4 серпня 2016 р. про Національну програму охорони здоров'я на 2016-2020 роки, Вісник Законів Республіки Польща від 16 вересня 2016 р.

Дякую усім колегам, залученим до проекту з боку Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка: проф. Світлані Щудло – координатору проекту, д-ру Лілії Вовк, д-ру Валентині Стець, д-ру Ірині Мірчук, д-ру Лесі Смеречак, д-ру Ігорю Зубрицькому, д-ру Романові Хавулі, а також керівництву університету – ректору Надії Скотній, проректору д-ру Юрієві Вовку і декану д-ру Ігореві Гринику, які включилися в піонерську діяльність з метою проектування і впровадження нової концепції навчання майбутніх спеціалістів з профілактики в Україні. Особливу подяку висловлюю отцю Ігореві Козанкевичу, директору Благодійного фонду «Карітас» Самбірсько-Дрогобицької єпархії УГКЦ, ініціатору польсько-української співпраці, залученому до розв'язання проблем узалежнень і формування системи профілактики в Україні. Дякую практикам: д-ру Олександрі Козанкевич, Олександрі Славич, Мирославі Горічко, Наталії Паньків, Ірині Томіщак, а також Тарасу Потураю, які приєдналися до процесу проектування навчання майбутніх спеціалістів з профілактики. Висловлюю подяку пану Кшиштофові Бжузці (Krzysztof Brzózka), директору Державної агенції розв'язання алкогольних проблем (PARPA), який пропагує співпрацю з країнами Східної Європи, в тому числі з Україною, в галузі обміну польським досвідом і досягненнями, що стосуються системі розв'язання алкогольних проблем, а також Катажині Окуліч-Козарин (Katarzyna Okulicz-Kozarzyn), яка опікувалася проектом, за ентузіазм і підтримку на кожному етапі реалізації проекту.

Також я хотіла б подякувати авторам цієї монографії за прийняття запрошення до співпраці, а читачам бажаю натхненного читання.

*Віолета Юнік (Wioletta Junik)*  
*Керівник проекту*

# Вступ

Метою цієї роботи є презентація концепції ранньої профілактики проблем психосоціального розвитку та ризикованої поведінки дітей та молоді, яка розвивається Марією Дептулою (Maria Deptuła), а також двох прикладів її застосування на практиці, що складають результат наукового розвитку Аліції Поторської (Alicja Potorska) та Шимона Боршіха (Szymon Borsich), котрі готують докторські дисертації під її науковим керівництвом.

Робота складається з двох частин. Перша частина, включаючи частини 1 і 2, присвячена презентації теоретичного підґрунтя способу мислення про ранню профілактику та його наслідків для формулювання цілей ранньої профілактики та дій у цій сфері.

Перша частина – це введення до профілактики як науки та практики. У другому розділі представлено концепцію ранньої профілактики проблем психосоціального розвитку та ризикованої поведінки дітей та молоді. Ми розуміємо ранню профілактику як діагностування умов розвитку, створених для дітей в різних середовищах (у сім'ї, інституціях ранньої опіки і виховання, в дошкільному закладі та початковій школі) і діяльність, спрямовану на їх оптимізацію таким чином, щоб збільшити шанси дітей на успіх у завданні розвитку відповідно до певного періоду їх життя. Теоретичною основою цієї концепції є соціальна психологія розвитку у баченні Анни І. Бжезінської (Anna I. Brzezińska) та її студентів, особливо Блажея Смуковського (Błażej Smykowski) та Магдалени Чуб (Magdalena Czub), а також концепція психосоціального розвитку Еріка Х. Еріксона (Erik H. Erikson). Після представлення ключових для концепції положень (розділ 2.1) представлено спосіб мислення щодо формування системи ранньої профілактики, яка охоплює час від народження дитини до підліткового віку (розділ 2.2). Коротка характеристика сутності завдань розвитку, що припадають послідовно на періоди віку немовляти, раннього дитинства, дошкільного віку, а також середнього дитинства, є основою для формулювання висновків, які стосуються цілей профілактичного втручання. Цілі та приклади способів їх досягнення представлені окремо для кожного з цих періодів у розділах з 2.2.1 до 2.2.4. Пропозиції стосуються створення умов для:

- задоволення неспецифічних потреб, які є важливими впродовж усього життя людини, таких як: почуття безпеки, емоційного контакту і зв'язку з іншими людьми, автономії та самоефективності,

- задоволення спеціальних потреб, пов'язаних із завданням розвитку, що припадає на даний період життя.

Поділ на специфічні та неспецифічні умови психосоціального розвитку походить з концепції Анни І. Бжезіньської (Anna I. Brzezińska).

У другій частині ширше представлено практичне застосування презентованої у другому розділі концепції у двох періодах життя дітей – в період раннього дитинства<sup>3</sup> і в середньому шкільному віці. Спеціалістом в галузі профілактики в період раннього дитинства, робота якої презентована в третьому розділі, є Аліція Поторська (Alicja Potorska). Шимон Борших (Szymon Borsich) є основним автором підрозділів 4.2-4.3, що стосуються профілактики в середньому шкільному віці, якій присвячено четвертий розділ. Беручи до уваги обмежені рамки цієї книги, обговорювана в цьому розділі тема стосується тільки створення учням IV-VI класів умов для розвитку почуття компетентності у виконанні завдань, що поставлені в процесі навчання в школі. Не піднято тему підтримки розвитку почуття компетентності у відносинах з однолітками. Однак вона є широко обговорюваною в роботі Марії Дептули (Maria Deptuła), присвяченій неприйняттю однолітками, на яку ми посилаємося на сторінках цієї книги.

Хоча кожний з нас є головним автором вказаних вище розділів цієї книги, однак ми написали її спільно, підтримуючи один одного при підготовці остаточної версії окремих підрозділів, доповнюючи висловлювання головного автора. Ми свідомі того, що це лише вступна пропозиція для обмірковування і дій у сфері ранньої профілактики проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді. Ми проводимо дослідження щодо умов і ефектів розвитку дітей в цих періодах життя, яким ми присвятили третій і четвертий розділи, а також щодо можливостей їх оптимізації. Результатами цих досліджень ми поділимося з читачами в наступних наших публікаціях.

Висловлюємо сердечну подяку Пані д-р Вioлетті Юнік (Wioletta Junik), керівнику проекту, за запрошення до співпраці. Ми дуже вдячні першим читачам цієї книги – Пану проф. Кшиштофу Осташевському (Krzysztof Ostaszewski) з Інституту психіатрії і неврології у Варшаві, який був рецензентом, а також Пані Анні Боруцькій (Anna Borucka) з Національного бюро протидії наркоманії, авторці дружньої думки, двом видатним спеціалістам в галузі профілактики ризикованої поведінки молоді, піонерам профілактики, базованої на наукових засадах, в Польщі, за добрі слова, що дали нам багато задоволення, і за критичні зауваження разом з цінними пропозиціями, які дозволили надати книзі остаточної форми.

*Марія Дептула, Аліція Поторська, Шимон Борших*

---

<sup>3</sup> У дослідження польських колег цей період має назву «roniemowlęcy» (прим. перекладача).

## Частина I.

# Теоретичні основи ранньої профілактики проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді

Метою цієї частини монографії є презентація способу мислення про ранню профілактику проблем психосоціального розвитку та ризикованої поведінки дітей та молоді, яка протягом певного часу розроблялася Марією Дептулою і поділялася та збагачувалася Аліцією Поторською та Шимоном Боршіхом. В першому розділі розміщено вступне слово, яке стосується розуміння профілактики як науки та соціальної практики. У другому розділі представлено концепцію ранньої профілактики, яка охоплює період від народження дитини до 11-12 року життя, тобто час, що передує періоду дорослішання, якого стосується більшість наукових праць і практичних заходів у сфері профілактики ризикованої поведінки молоді. Головною метою концепції є привернення уваги дорослих, особливо тих, хто працює в таких установах, як ясла, дитячий садочок та початкова школа і готується до цієї ролі, на те, як багато залежить від умов, що створюються дітям у цих місцях. Наведено приклади заходів, які можуть оптимізувати розвиток дітей, з надією, що вони будуть надихати читача до роздумів над тим, що він вже робить і що може ще зробити для блага дітей.

# 1. Профілактика як наука та практика

У червні 1991 року під час конференції на тему профілактики, яка проходила у Вашингтоні, відбулася панельна дискусія за участі Джона Д. Коїє (John D. Coie), Нормана Ф.Ватта (Norman F. Watt), Стефана Г.Веста (Stephen G. West), Дж. Девіда Хокінса (J. Dawida Hawkinsa), Джоан Р. Асарнов (Joan R. Asarnow), Ховарда Дж.Макмана (Howard J. Markman), Шарона Л.Рамея (Sharon L. Ramey), Мирни Б. Шуе (Murny B. Shure) і Беверлі Лонг (Beverly Long). Її дещо змінений запис з'явився в 1993 році в науковому журналі *American Psychologist*, а пізніше був перекладений польською мовою (Коїє і ін. 1996). Вміщена в ньому пропозиція теоретичних рамок для досліджень, які слугують запобіганню дисфункціям і добиранню засад для так званої наукової профілактики, вплинула на застосування профілактики як науки та практики в Польщі. Ми були зокрема в процесі створення нових рішень в цій галузі. В цьому розділі буде представлений спосіб розуміння профілактики як науки і практики, презентований цими науковцями разом з основними твердженнями, що стосуються факторів ризику та захисних факторів. Надалі охарактеризовано профілактику як вид соціальної практики.

## 1.1. Профілактика та предмет її досліджень

Коїє і співавтори (Коїє і ін. 1996) зазначили, що метою профілактики є запобігання найбільш дошкуляючим дисфункціям людини або їх пом'якшення, а також усунення або зменшення причин розладів. Профілактика як діяльність, яка має місце до розвитку хвороби, мусить концентруватися на дослідженні „вісників хвороби або здоров'я, названих відповідно *чинниками ризику [risk factors]*, а також *захисними чинниками [protective factors]*” (Коїє і ін. 1996, с. 16). Чинниками ризику автори назвали ті змінні, які „пов'язані з високою імовірністю виникнення, більшою важкістю та довшою тривалістю істотних проблем, що стосуються психічного здоров'я”. Захисні чинники – це умови, які збільшують „стійкість людини до факторів ризику і розладів” (Коїє і ін. 1996, с.16).

Предметом досліджень профілактики є ризикована поведінка дітей, молоді, дорослих, фактори ризику і захисні чинники, а також зміни, що відбува-

ються у цій сфері залежно від умов суб'єктивних (пов'язаної з суб'єктом) і середовищних, а також їх взаємодії. Ризик визначається як „більша ймовірність появи у майбутньому якоїсь проблеми або хвороби за умови виникнення / дії конкретного фактору або групи факторів”. Ризик також розуміється як „спусковий механізм” – послідовність подій, процесів, що спричиняють посилення проблем (Боруцька, Осташевський 2008, с. 588).

Дефініція факторів ризику та захисних факторів, запропонована піонерами профілактики як науки, є актуальною і до сьогодні, її розширено тільки на ризиковану поведінку, яка не мусить бути проявом проблем у сфері психічного здоров'я. В літературі в галузі профілактики часто вживаються два терміни: **проблемна поведінка** і **ризикована поведінка**. В обох випадках у ці категорії входить не тільки вживання психоактивних речовин, але також невідповідне виконання ролі учня, агресивна і антисоціальна поведінка, а також довгий список проявів поведінки, пов'язаних з розвитком сучасних технологій – комп'ютера / Інтернету. Серед цих нових видів ризикованої поведінки виокремлюється серед інших надмірне перебування в соціальних мережах, надмірна включеність до комп'ютерних ігор on line, перегляд порнографії та інша сексуальна поведінка в мережі, агресивна поведінка за посередництвом Інтернету – кіберзалякування. З погляду на ризик узалежнення, а також ризик для життя і належного розвитку, такі види поведінки дітей та молоді також стали предметом досліджень і профілактичних заходів. Дослідження показали наявність зв'язків між цими новими видами ризикованої поведінки і так званими класичними видами ризикованої поведінки (Осташевський, 2014).

Кшиштоф Осташевський (2014, с. 31-32 і 61-63) в результаті поглибленого огляду теорії і результатів емпіричних досліджень категорій, за допомогою яких описується поведінка підлітків, яка викликає занепокоєння дорослих<sup>4</sup> пропонує використовувати категорії «ризикована поведінка» як більш широке поняття, що охоплює «проблемну поведінку» та «анти-здорову поведінку» – нездорову. Обидва ці види поведінки пов'язує висока ймовірність несприятливих ефектів:

- вони мають негативні наслідки для здоров'я і безпеки молоді (ризик отруєнь, узалежнень, нещасних випадків),

---

<sup>4</sup> Аналіз охоплює категорію проблемної та ризикованої поведінки в Теорії проблемної поведінки і Теорії ризикованої поведінки Річарда Джессора; категорію антисоціальної поведінки в концепції Террі Моффітт і моделі соціального розвитку Девіда Хавкінса і Джозефа Вейса; категорію поведінки інтерналізаційної та екстерналізаційної в таксономії емоційних і поведінкових розладів Томаса Ахенбаха – вказуючи в кожному випадку їх наслідки для досліджень та практики (Осташевський 2014, розд. 1).



- „вони ускладнюють молодим людям правильне функціонування у соціальних ролях, властивих їхньому вікові” (Осташевський 2014, с. 31), наприклад, виконання ролі учня, несуть ризик передчасного батьківства та пов'язаних з цим проблем,
- „порушують особистісний розвиток, формування ідентичності та адекватного образу самого себе, що, у свою чергу, спричиняє виникнення психічних проблем, таких як розлади настрою, депресивність, думки та спроби самогубств” (Осташевський 2014, с. 31),
- можуть ускладнити старт у доросле життя через нездатність отримати відповідну освіту, професійні уміння.

Термін „проблемна поведінка”, відповідно до теорії проблемної поведінки Річарда Джессора і Ширлі Джессор (Jessor і in. 1973 і Jessor, Jessor 1997, за: Ostaszewski 2014, s. 19), означає таку поведінку, яка є проблемною”, тому що порушує звичайні для даного віку вимоги, соціальні норми та цінності, прийняті для підліткового періоду (адолесценції) (вік 11-18 років). До них належать, серед інших, очікування підпорядкування батьківській владі, відвідування школи, утримання від алкоголю, утримання від початку сексуального співжиття до досягнення психологічної зрілості. Неповага цих соціальних очікувань розглядається дорослими як проблема і викликає їхні втручання. У той же час із досягненням повноліття більшість цих проявів поведінки перестає бути проблемою (Осташевський, 2014).

„Нездорова поведінка” охоплює нездорове харчування, сидячу поведінку<sup>5</sup> (англ. *sedentary behaviour*), недотримання основ безпеки і гігієни (Осташевський 2014, с. 61-63).

Обґрунтуванням такого підходу до поведінки молоді, яка викликає занепокоєння в дорослих і з цього приводу вони здійснюють дослідження такої поведінки та її обумовленості, а також спроби зменшити її привабливість за допомогою профілактичних дій, є факт, що ця поведінка часто є результатом

---

<sup>5</sup> Цією назвою окреслюється поведінка, протилежна фізичній активності, така як, наприклад, перегляд телевізора і користування комп'ютером, тривале сидіння за робочим столом або за шкільною партою, оскільки знерухомення в сидячій (або лежачій) позі характеризує, на відміну від ходьби, прогулянок, катання на стаціонарному велосипеді, веслування – низький рівень витрат енергії. Визначення на основі інформації, розміщеної на сторінці проекту «Активні Діади» („Aktywne Diady”), реалізованого колективом Центру досліджень здоров'я і здорової поведінки при Замиському відділі SWPS у Вроцлаві під керівництвом професора, доктора наук Олександри Лушчинської, який фінансувався Національним центром науки (Centrum Badań Stosowanych nad Zdrowiem i Zachowaniami Zdrowotnymi przy Wydziale Zamiejscowym SWPS we Wrocławiu pod kierunkiem prof. dr hab. Aleksandry Łuszczynskiej, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki), <http://aktywnediady.pl/o-projekcie/> oraz <http://aktywnediady.pl/zachowania-siedzace/> [20.10.2017].

тих самих факторів ризику і недостатньої наявності захисних чинників (пор. Осташевський 2014, розд. 1).

Коіе та співавтори (Коіе і ін., 1996, с. 17-19) представили п'ять положень, що стосуються факторів ризику і захисних чинників, які є й досі актуальними.

У першому автори звертають увагу на **складність зв'язків, які виникають між факторами ризику і розладами психічного здоров'я**. Як правило, специфічна форма дисфункції спостерігається як наслідок дії багатьох різних факторів ризику. Дуже рідко стається так, щоб один чинник викликав якийсь специфічний розлад. Наприклад, фактори ризику зловживання психоактивними речовинами виявлені у характеристиках особи, якої ця проблема стосується, в її родинному середовищі та взаємодії між членами сім'ї, в її шкільному досвіді та у відносинах з однолітками, а також у характеристиках її групи однолітків. „Ризик, на який наражається індивід, часто становить результат взаємодії особистих передумов та факторів ризику, властивих навколишньому середовищу” (Коіе і ін., 1996, с. 17).

У другому положенні автори нагадують, що **значення конкретних факторів ризику змінюється в процесі розвитку**. У попередніх дослідженнях встановлено, що деякі фактори ризику мають значення впродовж усього періоду дитинства та адолесценції – наприклад, недостатній батьківський контроль. Натомість, контакт з однолітками, які демонструють ознаки соціальної девіації, є фактором ризику появи у дитини антисоціальної поведінки лише на межі періоду дитинства і дорослішання. Важливо, щоб прогнози щодо виникнення розладів (і ризикованої поведінки) базувалися на істотних факторах ризику в даному періоді розвитку, а не на факторах, віддалених від нього (Коіе і ін., 1996, с. 17).

Третє положення – **„Результат дії факторів ризику є кумулятивним”** – звертає увагу на той факт, що ймовірність появи проблем зростає залежно від кількості факторів ризику, що діють на індивіда, часу їх дії та ступеня шкідливості („токсичності”). У випадку „деяких розладів у дітей (...) ризик дисфункції є функцією, залежною від кількості факторів ризику: контакт з кожним наступним фактором підвищує ризик дисфункції зі щораз більшою силою, викликаючи надзвичайно високий рівень” (Коіе і ін., 1996, с. 17).

**„В основі різних розладів лежить спільний комплекс базових факторів ризику”** – це четверте положення, що становить фундамент, на якому будується профілактика. В результаті лонгітюдних досліджень виявлено, наприклад, зв'язок між поганими стосунками з однолітками та проблемами у навчанні на ранньому етапі освіти. Натомість неприйняття однолітками пов'язується з неналежним функціонуванням у школі (Лад, 2008), виникненням поведінкових проблем в період дорослішання та інтерналізаційними або екстерналізаційними розладами (Коіе і ін., 1996, с. 17).

Інтерналізаційні розлади характеризуються як емоційні та поведінкові проблеми, поєднані з сильним почуттям психічного і фізичного дискомфорту, навіть без появи значних стресових чинників. Virізнюються чотири групи симптомів: „(1) тривожні розлади (...), (2) симптоми депресії та розлади настрою, (3) виключення, наприклад хворобливе уникнення соціальних контактів, (4) соматичні симптоми без вираженої медичної причини, наприклад, нестача енергії, запаморочення” (Волянчик 2002 за: Осташевський 2014, с. 52-53). Інтерналізаційні розлади виявляються у вигляді надмірного контролю, пасивності, крайньої невпевненості у спілкуванні з іншими людьми, настійливого прагнення до «моральної чистоти» і перекладання провини на партнерів по взаємодії без об'єктивних підстав. Дітей, які поводяться у такий спосіб, характеризує почуття самотності, невикористання властивого їм інтелектуального потенціалу в школі, а іноді й шкільні невдачі, що ще більше знижує їх почуття власної цінності. Брак близьких стосунків з однолітками в шкільному класі або нехтування з їхнього боку спричиняє те, що вони не мають можливості розвитку своїх когнітивних, емоційних та соціальних компетенцій, необхідних для задоволення потреби належності, визнання, емоційного контакту. Проблеми цих дітей мають насамперед наслідки внутрішні, які стосуються них самих, тому називаються інтерналізаційними (Шаффер 2005, 2006; Урбан 2005, Заблоцка 2012; Осташевський 2014).

Екстерналізаційні розлади проявляються у стосунках з іншими людьми поведінкою, що слабо контролюється когнітивними процесами, неконтрольованістю імпульсів. Virізнюються дві групи симптомів: „(1) агресивна поведінка, наприклад участь у бійках, знущання над тваринами, докучанням, тероризуванням інших, а також (2) антисоціальна поведінка, наприклад, крадіжки, втечі з дому, обман, підпали, прогули, вживання алкоголю та наркотиків” (Волянчик 2002, за: Осташевський 2014, с. 53). Особи з екстерналізаційними порушеннями часто виявляють ворожість щодо інших людей, не довіряють їм. Цей тип розладів має виразні зовнішні наслідки. Порушуючи соціальні норми, діти та молодь заподіюють шкоду іншим людям, але, опосередковано, також і самим собі. У шкільному класі особи з цим типом розладів зазвичай є відторгненими своїми просоціально налаштованими ровесниками. Тому вони не мають умов для зміни свого ставлення до інших людей та освоєння компетенцій, які полегшують налагодження добрих стосунків з навколишніми та задоволення потреби у близькості, прив'язаності. У випадку цієї групи дітей та молоді існує високий ризик розвитку сталої антисоціальної поведінки (Шаффер 2005, 2006; Урбан 2005, Дептула 2013; Осташевський 2014).

Завдяки багаторічним дослідженням перелік зв'язків, що пов'язують виникнення проблем в період раннього дитинства з проблемами, які виникають

в період дорослішання, був досить довгим уже в 90-ті роки минулого століття (Коїє 1996). Осташевський звертає увагу на те, що наявні результати досліджень антисоціальної поведінки, з якими екстерналізаційні розлади мають багато спільного, дозволяють відзрізнити поведінку, що виникає в період дорослішання, від поведінки, яка розпочинається в період раннього дитинства. Кожна з них вимагає іншого втручання (Осташевський 2014). Це положення є надзвичайно важливим не тільки для розробки профілактики як науки, але, особливо, як практики.

П'яте твердження Коїє та співавторів (1996, с. 18) про те, що **слід поширювати чинники, які захищають від дисфункції**, звертає увагу на різноманітні механізми дії захисних факторів<sup>6</sup>. Вони можуть безпосередньо змінювати рівень дисфункції, пом'якшувати вплив факторів ризику, входячи з ними у взаємодію, переривати ланцюг опосередковуючих чинників<sup>7</sup>, через які діє фактор ризику, запобігти його виникненню. Кожний з цих механізмів може бути основою планування профілактичного впливу.

Прикладом дії, яка **зменшує рівень дисфункції**, може бути, на думку авторів цієї праці, описана нижче інтервенція дорослих (когось із батьків або вихователя в дитячому садочку) щодо дитини, яка в дошкільний період виявляє надзвичайний рівень фрустрації та агресії в ситуації невдачі. Невідповідна поведінка (наприклад, кидання предметів, крик, вживання вульгарних висловів, фізичні або вербальні напади на однолітків, котрі розглядаються як перешкода в діях) в ситуації неможливості досягнення обраної дитиною цілі може бути мінімізована шляхом багаторазового надання дитині дорослими емоційної підтримки з метою повернення нею контролю над своєю поведінкою. Коли дитина хоч трохи заспокоїться, дорослий, розмовляючи з нею про те, чого вона прагнула, що пішло не за планом, може заохотити її до пошуків розв'язання проблеми, яка призвела до поразки. Надана дорослим допомога повинна по-

---

<sup>6</sup> Анна Боруцька і Кшиштоф Осташевський (2008) три моделі взаємодії захисних чинників і факторів ризику, вперше описані і перевірені у дослідженнях Норманом Гармесом, Єнн С. Мاستен, Аукелле Теллеган (1984, за: Боруцька, Осташевський 2008): модель врівноваження ризику (англ. *compensatory model*), модель редукування ризику (англ. *immunity or protective model*), а також модель імунізації до ризику (англ. *challenge model*). Вони презентують також механізми, що модифікують ризик з погляду Мікаела Руттера (1987, за Боруцька, Осташевський 2008): механізм модифікації впливу ризику, зміна експозиції на дію чинників ризику, переривання ланцюга подій, які настають самі по собі в результаті експозиції до ризику, підвищення самооцінки і почуття ефективності.

<sup>7</sup> В літературі описано багато прикладів ризикованих шляхів, які ілюструють вплив факторів ризику, що з'являються послідовно, ускладнюючих перебіг розвитку і обмежуючих шанси суб'єкта на використання свого потенціалу на наступних етапах розвитку. Пор. Кеннетх, Шер (1997), Зукер (1997), Дептула (2005), Осташевський (2014).

лягати на такому спрямуванні активності дитини, щоб дитина сама могла стати головним рушієм успіху. Тільки після досягнення мети, важливої для дитини, дорослий може підняти питання іншого способу впоратися з гнівом, фрустрацією для дитини, коли в майбутньому їй не вдасться досягти того, що для неї важливо. Продумане таким чином втручання допоможе дитині поступово опанувати мистецтво контролю емоцій та керування своєю поведінкою в складних ситуаціях, що приведе спочатку до ослаблення, а пізніше до гасіння агресивних реакцій у ситуації фрустрації. Такий вплив має профілактичний характер – укріплює захисний фактор – здатність до свідомої саморегуляції як здатність до „керування власними думками і поведінкою у спосіб свідомий, цільовий і запланований самим собою” (Коханська та ін. 2001, за: Бжезігська, Новотнік 2012, с. 61). Ця здатність значною мірою детермінує шанси на успіхи у навчанні, хороші стосунки з однолітками вже в дитячому дошкільному закладі, а також зменшує ризик соціальної дезадаптації в період дорослішання (Бжезігська, Новотнік 2012; Урбан 2005).

Прикладом *пом'якшення дії чинників ризику є входження з ними у взаємодію* через активізацію відповідних захисних чинників. Ця умова слугує підтримці матерів з групи ризику (наприклад, неповнолітніх, самотніх, тих, котрі знаходяться у сильному стресі через складну матеріальну та життєву ситуацію) у виконанні ними опікунських функцій щодо своїх дітей від моменту народження до кінця першого року життя або довше. Підтримка, яка дозволить їм в цій складній ситуації створити дитині умови до встановлення безпечної прив'язаності – емоційного зв'язку, який становить фундамент подальшого розвитку – є профілактичним впливом щодо дитини. Безпечна прив'язаність до матері або особи, яка виконує її роль, є одним з найважливіших захисних чинників – основою здоров'я і успішного розвитку в наступні роки (Боулбі 2007; Чуб 2003, Ставицька 2008). Про значення прив'язаності для розвитку дітей, а також їх стосунків з вчителями і ровесниками буде вестися мова у наступній частині цієї праці.

*Переривання або обмеження негативного впливу опосередковуючих чинників* може полягати у підтримці розвитку виховних компетенцій батьків, залежних або співзалежних від алкоголю після пройденої терапії, які мають дітей дошкільного віку (Поцьв'ярдовска 2010). Цьому може слугувати також створення сором'язливим дітям умов для розвитку уміння порадити собі в соціальних ситуаціях (Заблоцка 2008; 2011).

Прикладом *запобігання розладам через зміцнення захисних чинників* може бути охоплення безкоштовною опікою та ранньою освітою дітей із сімей з низьким соціоекономічним статусом (СЕС). Такою формою може бути відкритий до 5 годин щоденно клуб малюка для дітей від 1 до 3 років життя, чи до-

шкільний пункт для дітей віком 3-6 років зі спеціальною програмою охорони здоров'я, харчування, стимуляції фізичного, пізнавального і соціально-емоційного розвитку. Низький СЕС батьків дитини (окреслений раніше в літературі як належність до нижчого соціального класу) є давно відомим чинником ризику затримки розвитку мовлення і мислення, а також здатності до саморегуляції, гіршої готовності впоратися зі шкільними завданнями і, як результат досягнення навчальних успіхів, наявних в дитини можливостей або шкільних невдач. Їх частим наслідком у період дорослішання є прояви ризикованої поведінки, включаючи вживання психоактивних речовин (Коїе та ін. 1996; МкВайтер та ін. 2001; CPPRG 2004a; Долята, Ярнутовська 2014; Дженсен 2013; Равер, 2012). Детальніше про причини шкільних труднощів цих дітей та способи допомоги їм буде йти мова в розділі 4.

Спостереження Коїе та співавторів (Коїе, 1996) щодо чинників ризику та захисних факторів, а також припущення щодо предмету досліджень профілактики знаходять своє відображення у сформульованих ними принципах проведення досліджень у цій галузі, а також вказівних для загальнонаціональної програми досліджень, окресленої для Сполучених Штатів Америки понад 20 років тому. Спосіб визначення предмету досліджень профілактики як науки і цілей впровадження практичної профілактичної діяльності виразно вказує, що наукова і практична діяльність в галузі профілактики вимагає інтердисциплінарного підходу – врахування звернення до доробку різних галузей науки і співпраці різних спеціалістів, наприклад, лікарів, психологів, педагогів, поліції, працівників сектору соціальної допомоги і судочинства.

Профілактика ризикованої поведінки дітей та молоді є інтердисциплінарною галуззю. Чинники, що загрожують належному розвитку, і захисні чинники локалізовано у сферах, які традиційно виступають предметом різних наукових дисциплін, – в індивіді, в його родині та інтеракціях між членами сім'ї, у шкільному середовищі, серед ровесників чи сусідів, а також у зразках культури. Наукові дисципліни, які – на думку авторів цієї праці – передусім забезпечують теоретичне підґрунтя дослідженням у галузі профілактики проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді, а також профілактичної діяльності – це філософія, медицина, психологія, соціологія і педагогіка.

Відстеження внесків окремих наукових дисциплін і субдисциплін у формування теорій, що пояснюють проблеми розвитку та ризикованої поведінки дітей та молоді, у конструювання проектів діагностичних досліджень і профілактичних дій, а також вивчення їх результативності – це завдання, безсумнівно, цікаве, але таке, що виходить за межі цієї праці. У цій книзі використовуємо, насамперед, доробок психології і педагогіки.

## 1.2. Профілактика як практична діяльність

Профілактика поділяється на універсальну, селективну та індикативну<sup>8</sup>.

Характерною ознакою **універсальної профілактики** є скерованість на цілі суспільства, незалежно від ступеня індивідуального ризику виникнення проблемної або нездорової поведінки. Метою здійснюваної дій є зменшення або усунення факторів ризику, які можуть викликати ризиковану поведінку у певній популяції. Адресатами впливу можуть бути діти, молодь, батьки, які мають маленьких дітей і дітей шкільного віку, молоді дорослі тощо.

Наступний рівень профілактичних дій – це **селективна профілактика**, її адресатами є групи підвищеного ризику виникнення проблемної/ризикованої поведінки, і ризик може виникати:

- з їхньої соціальної ситуації – (наприклад, діти не приймаються ровесниками), сімейної (діти з сімей з алкогольною проблемою та дисфункційних з інших причин, наприклад, психічної хвороби одного з батьків, діти з сімей із низьким СЕС),
- з їхньої ситуації оточення – наприклад, діти, які мешкають в районах з вищою від середньої інтенсивністю соціальних проблем, які проводять вільний час в товаристві соціально дезадаптованих друзів,
- з їхніх рис, особистісних властивостей – наприклад, індивідуальні змінні такі як імпульсивність, високий рівень тривоги, дефіцити у сфері пізнавальних, емоційних і соціальних компетенцій.

Важливим критерієм, що відрізняє дії у сфері селективної профілактики є той факт, що вони застосовуються до того, як проявиться проблемна поведінка – вживання алкоголю, наркотиків чи антисоціальна поведінка. Діти і молодь охоплені профілактичними діями з погляду на факт належності до групи, про яку завдяки попереднім дослідженням ми знаємо, що ймовірність виникнення ризикованої поведінки є суттєво вищою, ніж в популяції. Селективна профілактика є дією випереджуючою, а не корегуючою.

**Індикативна профілактика** стосується таких індивідів або груп високого ризику, у яких є видимими перші симптоми проблем психічного здоров'я, розладів поведінки, поведінкових проблем, пов'язаних з уживанням алкоголю, наркотиків. Ці особи або групи осіб характеризує дуже високий рівень індивідуального ризику, але вони не відповідають діагностичним критеріям психічних розладів або узалежнення. Це можуть бути діти з сімей з проблемою

---

<sup>8</sup> У характеристиці видів профілактики використано розробки Кшиштофа Осташевського, які доступні на сторінці PROFNET <http://www.profnet.org.pl/baza-wiedzy/profilaktyka-uzaleznien/> [12 мая 2017].

алкоголю, дисфункційних сімей чи з сімей з низьким СЕС, які мають шкільну неуспішність, серйозні проблеми у стосунках з ровесниками і/або вчителями, виявляють агресивну поведінку, вживають алкогольні напої, експериментують з наркотиками, прогулюють, проводять час у групах соціально дезадаптованих ровесників, відторгнені однолітками, які дотримуються соціальних норм, в тому числі норм, які застосовуються для даної вікової групи. До цієї категорії профілактичних заходів зараховуються соціотерапевтичні заняття, а також деякі заходи в галузі зменшення шкоди для здоров'я або суспільної шкоди в осіб, які зловживають психоактивними речовинами (наприклад, едукація та інтервенція, що проводяться шкільними педагогами, соціальними працівниками, волонтерами в дошкільних закладах – так званих *party* працівників або вуличних працівників – котрі діють в місцях, де збирається молодь, яка вживає наркотики – клубах або інших місцях розваг і відпочинку).

Селективна профілактика і індикативна профілактика – це дві категорії, які охоплюють цілі й заходи, що в традиційному поділі рівнів профілактики віднесені до профілактики другого ступеня (Осташевський 2017). Новий поділ рівнів профілактики не розглядає лікування і перебіг після лікування (наприклад запобігання рецидивам), які в традиційному поділі становили третинний рівень профілактики. Аргументом, за новим поділом, є звернення до точного критерію, яким є оцінка „ризиків настання проблем здоров'я в групі, до котрої відноситься профілактична дія” (Осташевський 2017, с. 118).

Рання профілактика проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді, якій присвячена наступна частина цієї книги, охоплює профілактику універсальну, селективну і індикативну.



## **2. Застосування наукових знань в профілактичній практиці – створення системи зміцнення захисних чинників**

У цьому розділі будуть представлені основні засади соціальної психології розвитку й обґрунтування вибору цієї концепції як теоретичного підґрунтя ранньої профілактики проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді. Він також містить приклади використання цього способу мислення в профілактичній діяльності у відповідності до конкретних періодів розвитку, починаючи від народження до 11-12 року життя. У тексті часто вживається поняття „психосоціальний розвиток”. За Келвіном С. Халлем і Гарднером Ліндзей (1994, с. 88) тут мається на увазі, що прикметник „психосоціальний” у відношенні до розвитку означає формування стадій життя людини від народження до смерті в результаті взаємодії соціальних впливів і дозріваючого фізично і психічно організму. Приклад проекту для кожного періоду розвитку охоплює характеристику завдання розвитку, окремих захисних чинників і факторів ризику, цілей і профілактичних заходів, а також результатів розвитку.

Прийняте у цій праці теоретичне підґрунтя ранньої профілактики ризикованої поведінки дітей та молоді, напевно, не є єдино можливим. Автори цієї праці усвідомлюють, що вибір іншої концепції означатиме формулювання інших цілей профілактичних дій і способів їх досягнення, проектування досліджень в інший спосіб. Варто про це пам'ятати в процесі вивчення цього і наступних розділів.

### **2.1. Обґрунтування вибору соціальної психології розвитку як теоретичної основи профілактики проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді**

**Соціальна психологія розвитку** є новим підходом до дослідження динамічних зв'язків між явищами та процесами, які беруть участь в розвитку людини у всьому циклі її життя, а також процесами, що беруть участь у змінах соці-

ального середовища, в якому вона живе (Бжезінська 2000; Смиківський 2012). Вона включає „розвиток людини у всіх сферах її функціонування у філогенетичному та онтогенетичному підходах, у віднесенні до історії, сучасності і майбутнього середовища її життя” (Смиківський 2012, с. 11). Аналіз в рамках соціальної психології розвитку має характер інтердисциплінарний, поєднує доробок різних галузей психології та інших дисциплін, що нагромаджують знання про людину та обумовленість її розвитку (Смиківський, 2012), включаючи дослідження важливості контекстів розвитку. Анна Бжезінська (2000, розд. 6) проаналізувала зміни, що відбувається у поглядах щодо ролі навколишнього середовища в розвитку людини. Презентована у підсумку карта контекстів розвитку містить багато ранніх пропозицій, в тому числі серед інших концепцію екології розвитку людини Уріє Бронфендренера (1979, за Бжезінська 2000, с. 187-188), а також концепцію контекстів розвитку Френсіс Д. Хоровіц (1987, за Бжезінська 2000, с. 210-215). Акцентування зв'язків „між функціонуванням і закономірностями розвитку індивіда та функціонуванням і закономірностями змін, що відбуваються у його внутрішньому та зовнішньому середовищі” (Бжезінська 2000, с. 215), в тому числі в соціально-культурному середовищі, є однією з важливих підстав привабливості цієї теоретичної перспективи для роздумів про профілактику ризикованої поведінки дітей та молоді. Це особливо стосується ранньої профілактики, яка починається, на думку авторів цієї праці, у період віку немовляти і триває аж до початку періоду адолесценції близько 11-12 років життя.

Виокремлення соціальної психології розвитку пов'язане не тільки з потребою розуміння того, яке значення для життя і розвитку людини має „її соціокультурна актуальність” (Смиківський 2012, с. 11), говорячи інакше соціокультурна обумовленість розвитку (Бжезінська 2000, с. 15). Анна Бжезінська (2000, с. 14-16) пише, що у формуванні цього підходу величезну роль відіграли результати досліджень, які змінюють попередні переконання про роль соціальних чинників у розвитку індивіда. Вони не дозволяють надалі підтримувати думку, що суспільство за допомогою своїх представників – дорослих людей – надає дітям бажану форму, формуючи їх вільно (як стверджують біхевіористи), або спрямовуючи їхні вроджені потяги (як виникало з психодинамічних концепцій). Оскільки відкрито роль ровесників у розвитку дитини, а також роль самої дитини у викликанні змін в своєму соціальному оточенні. Таким чином, розвиток визнається „як результат взаємного узгоджування, з одного боку, можливостей дитини і потреб, які сигналізуються через них, а з іншого – очікувань, які ставляться навколишнім середовищем” (Бжезінська 2000, с. 15). Ключовим чинником розвитку дитини стає напруга, що виникає з досвіду невідповідності між власною точкою зору, власною перспективою та точкою

зору інших людей, які взаємодіють з нею. Відмінність „перспектив у визнанні того самого явища”, викликаючи напругу (дисонанс), запускає власні пошуки дитини, ініціює або спрямовує її активність, ведучи до розвитку власних компетенцій (Бжезінська 2000, с. 15).

Предметом міркувань соціальної психології розвитку є, передусім „проблеми, що виникають на стику потреб і очікувань індивіда, який розвивається, з пропозиціями, які для їх задоволення створює соціально-культурний контекст її життя” (Бжезінська 2000, с. 15). Такий підхід, на думку Бжезінської (2000, с. 15), дозволяє краще розуміти динамічні зв'язки «між переплетеними в ході онтогенетичного розвитку напрямками, що стосуються *polis, psyche i soma*»<sup>9</sup>. Людина, яка розвивається, з погляду соціальної психології розвитку, є виконавцем змін, що відбуваються в ній самій та в її оточенні, зокрема в її відносинах з іншими людьми».

Прийняття такої теоретичної основи для ранньої профілактики ризикованої поведінки дітей та молоді відкриває нові перспективи. Профілактика є складним процесом, який залучає дорослих і дитину в дещо інший спосіб, ніж той, до якого звикло багато опікунів і вчителів, а також батьків. Завданням дорослих є створення дитині умов для розвитку – до здійснення активності, завдяки якій змінюється дитина, але й вона змінює середовище свого життя. Накопичені знання не дозволяють далі продовжувати думати про людину, яка розвивається, як про реципієнта соціальних впливів, відповідних існуючій реальності, а також про батьків та вчителів як осіб, котрі формують дитину. Тому ми пропагуємо концентрацію уваги на тому, які умови для активності дитини можна створити – часто спільно з нею, – щоб вона сама або у співпраці з іншими (однолітками, дорослими), формулювала цілі своїх дій і окреслювала або обирала способи їх досягнення, здобувала нові знання, виробляла свої переконання, змінювала власну поведінку і впливала на середовище свого життя, зокрема на поведінку однолітків і дорослих.

Як пише Бжезінська (2000, с. 93-97), дорослий виступає як медіатор між дитиною та оточенням, як особа, яка підтримує її розвиток. Його вплив на розвиток дитини полягає у:

- 1) встановленні завдань та формулюванні очікувань, які є викликом для дитини,
- 2) надання їй різноманітної допомоги у ситуації досягнення завдання – забезпечення підтримки.

---

<sup>9</sup> *Soma* означає біологічну природу людини, *psyche* – її психічну природу, а, *polis* – природу соціальну (Бжезінська 2000, с. 190).

Ключовою в цьому процесі є „якість відносин дорослий – дитина (батьки – дитина, вчитель – учень) і компетенції того, хто в цих несиметричних стосунках посідає вищу позицію” (Бжезінська 2000, с. 95). Якість відносин, які є доступними для дитини, котра розвивається, в тому числі зокрема відносин зі значущими дорослими, набуває особливого значення, якщо ми припустимо, що зміни в розвитку мають циклічно-фазовий характер.

Бжезінська (2000, с. 68-98) описала цей спосіб розуміння зміни розвитку за допомогою трьох критеріїв: 1) припущення щодо природи людини, 2) припущення щодо характеру зміни, 3) припущення щодо перебігу змін у процесі розвитку. Дослідниця порівняла модель циклічно-фазової динаміки розвитку з іншими поглядами – лінійною та стадіальною моделями. Циклічно-фазова модель найкраще відповідає способу мислення авторів цієї книги про ранню профілактику проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді, хоча поки що незначною мірою можемо використати його у проєктуванні досліджень та профілактичних заходів.

В циклічно-фазовій моделі передбачається, що «джерелом змін є активність суб'єкта, що виступає результатом в з а є м о д і ї зовнішніх (стимуляції) і внутрішніх (рівня зрілості) чинників» (Бжезінська 2000, с. 69). Це припущення наявне в концепції психосоціального розвитку *Ego* Еріка Х. Еріксона, а також в культурно-історичній концепції розвитку Льва Виготського. Про успіх свідчить відповідність зовнішньої стимуляції рівню зрілості особи, яка розвивається (Бжезінська 2000, с. 72).

Динаміка розвитку полягає не в накопиченні досвіду, а в його трансформації. Раніше сформовані структури „підлягають переформуванню під впливом нового досвіду”, дякуючи чому „цілісність отримує нову якість” (Бжезінська 2000, с. 72). Зміна в розвитку відбувається на наступних етапах і не завжди означає прогрес. Авторка описує її наступним чином:

„досягнення завершального стану досягається завдяки переходу через певний п е р е л о м н и й м о м е н т. Він поєднується з тимчасовим – довшим або коротшим – спотворенням функціонування системи, яка розвивається, зі зниженням обсягу видайності та ефективності реалізації її внутрішніх (...) і зовнішніх (...) функцій. Цей переломний момент пов'язується з п е р е б у д о в о ю цілої системи у зв'язку з присвоєнням нового досвіду” (Бжезінська 2000, с. 71).

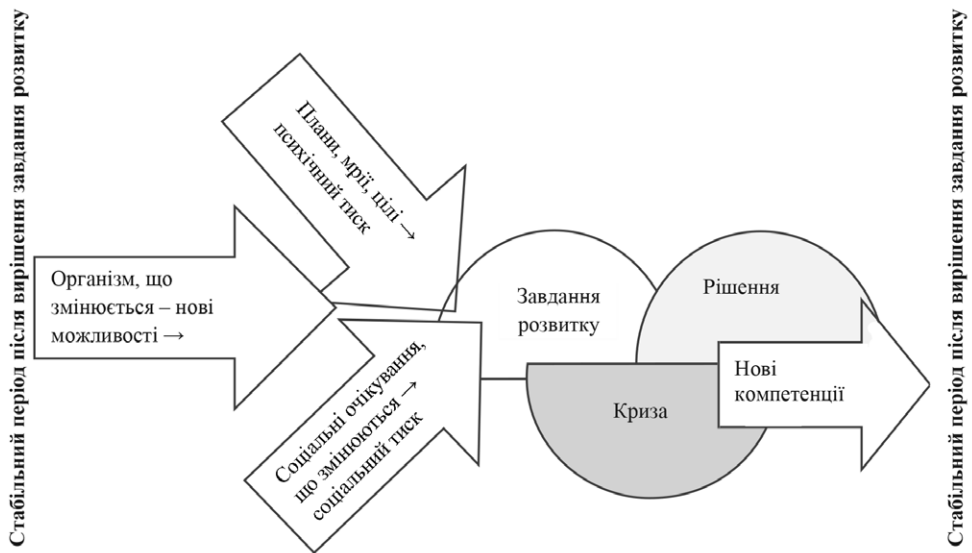
Зміни, що відбуваються, мають характер як кількісний, так і якісний. Вони охоплюють інтеграцію нового досвіду, дезінтеграцію старого і реінтеграцію нового та старого досвіду. В ході розвитку виокремлюються певні повторювані цикли, в рамках яких послідовно, одна за одною настають фази: прогрес-

су, плато, регресу, кризи (Бжезінська 2000, с. 72; 82). Перша фаза – прогресу – полягає у збільшенні досвіду. У другій фазі – плато – відбувається впорядкування набутого досвіду. „У третій фазі поступово або раптово настає дезінтеграція попередньо утворених психічних структур”, що називається регресом (Бжезінська та ін. 2008, с. 149). Його проявом є зниження ефективності поведінки, погіршення настрою індивіда. У четвертій фазі „досягається інтеграція раніше створених та модифікованих структур з новим досвідом” (Бжезінська та ін. 2008, с. 149). „Успішність четвертої фази залежить від способу вирішення кризи, яка має своїм джерелом когнітивний конфлікт між старим та новим досвідом”. Його конструктивне розв’язання „означає виникнення нової структури, яка поєднує новий досвід і **змінену під його впливом** стару структуру, при цьому зміні підлягають не тільки старі зв’язки, але також і старі елементи” (Бжезінська та ін. 2008, с. 149). Завдяки цьому „цілісність отримує нову якість” (Бжезінська та ін. 2008, с. 150). У випадку нестачі відповідних умов можливе неконструктивне розв’язання кризи. Воно полягає або у відкиданні нового досвіду, оскільки він не підходить до вже засвоєних індивідом знань, або у виникненні нової структури поряд із уже наявною раніше. У першому випадку новий досвід не стає асимільованим, в другому „живе власним життям” у відриві від більш раннього досвіду (Бжезінська та ін. 2008, с. 149). Анна І. Бжезінська, Кароліна Аппелт і Беата Зюлковська (2008, с. 149) пишуть:

З такою ситуацією стикаємося, наприклад, в процесі шкільної освіти, коли вчителі ані не актуалізують досвід, яким уже володіють учні („Що ви вже знаєте з цієї теми?”), ані не намагаються пояснити новий зміст навчання, звертаючись до цього досвіду („Це є так, як...”, „З подібною проблемою ми зустрічалися...”), ані не ставлять перед учнями завдань, які вимагають використання одночасно старих і нових знань чи вмій („Це можна зробити і так, і так, але отак швидше” (...)) Таким чином організовані у свідомості шкільні знання Брюнер (...) назвав „колекцією інформації”.

У циклічно-фазовій моделі розвиток не є процесом з плавним і безконфліктним перебігом. В його ході багаторазово доходить до кризи, подолання якої уможливорює індивіду здобуття нових компетенцій. Блажей Смиковський (2012), аналізуючи перебіг розвитку людини, вказує, як впливи природи і культури багаторазово розходяться в ході життя. „Розходження виникають зі змін, що з’являються циклічно в організмі дитини. Співпадіння їх є результатом часто непростой виховної роботи” (Смиковський 2012, с. 9). Автор стверджує, що нове пов’язування природної та культурної лінії розвитку не відбувається спонтанно, але залежить від виховної ситуації, в якій дитина знаходиться, від того, наскільки дорослі підготовлені до керування

процесом поєднання цих впливів. Цей спосіб мислення про розвиток людини представлено на рисунку 2.1.



**Рисунок 2.1.** Процес розвитку людини.

Джерело: власна розробка на основі праць Бжезінської (2000, с. 208) та Смиківського (2012).

Описуючи перебіг розвитку в циклічно-фазовій моделі, Бжезінська та співавтори стверджують: щоб відбувся перехід від однієї фази розвитку до іншої, „необхідний специфічний вплив ззовні (з оточення дитини) в кожному періоді між фазами, а, отже, характер і мета цих дій повинні бути щоразу іншими” (Бжезінська та ін. 2008, с. 89). Перебіг розвитку дитини та його результати залежать від досягнень у попередні періоди розвитку, від природних задатків дитини, від психічного тиску, якому вона підлягає, а також від якості середовища, в якому живе. Однак в середовищі життя найважливішим є те, „чи важливі для неї особи з найближчого оточення є настільки чутливими, що здатні розпізнати її потреби в даному моменті розвитку і узгодити з ними свої очікування і здійснювані дії” (Бжезінська та ін. 2008, с. 137). Власне це „узгодження (або його брак) є головним чинником, який визначає темп і ритм процесу розвитку, а також якість досягнень розвитку в різних сферах: фізичної ефективності, пізнавального і соціального розвитку” (Бжезінська та ін. 2008, с. 137).

Тому необхідною є постійна рефлексія над тим, чого дитина може потребувати для свого розвитку. На кожному етапі розвитку вона має зокрема інші можливості, іншими є також її цілі, плани і мрії, також вона підлягає іншим соціальним очікуванням. Кожний з цих чинників може стати імпульсом роз-

витку для дитини, за умови, що вона буде задіяна у заходах, до яких не має ще достатньої підготовки, але які знаходяться у сфері її найближчого розвитку (відповідно до теорії Льва Виготського, 1934, 1978 за: Коле, 1995). Це означає, що за допомогою іншої особи дитина в змозі їх здійснити і досягти мети.

Опікун в яслах, вихователь у дитячому садку або вчитель у школі, який приймає такий спосіб мислення про розвиток дитини, концентрує свою увагу на потребах дитини і відчуває себе відповідальним за створення її умов для розвитку. Хоча програма, яка написана для ясел, дитячого садка чи школи, є для нього важливою, однак це ніколи не буде найважливішим. Він ніколи не стане кимось, хто „переробляє програму”, „реалізує основи програми”, незалежно від того, чи і в якій мірі завдання, що виникають з неї, відповідають актуальним компетентностям і можливостям даної дитини, її „зоні найближчого розвитку”. Прийняття такої теоретичної основи для ранньої профілактики ризикованої поведінки дітей та молоді уможливує використання концепції завдань розвитку як підґрунтя для діагностування в середовищі життя дитини умов саме з цієї перспективи і в разі потреби проектування для неї підтримки. Воно може мати місце в безпосередньому контакті з дитиною, але чим молодша дитина, тим важливішою є підтримка для її батьків, опікунів та вчителів. Це вони створюють дитині умови, сприятливі або несприятливі для її розвитку.

Автори цієї книги ранню профілактику проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді розуміють як діагностування умов розвитку дітей в середовищі їх життя і такі дії щодо їх оптимізації, щоб вони могли успішно реалізувати завдання розвитку, які припадають на даний період життя. У наукових дослідженнях і практичній діяльності використовують соціальну психологію розвитку, створену Анною І. Бжезінською та її колективом, а також концепцію психосоціального розвитку Еріка Еріксона (1997). Поняття *завдання розвитку* походить з концепції Роберта Хавігхурста (1981, за Бжезінська та ін. 2008, с. 138). Воно відноситься до „набору умінь (*skills*) і компетенцій (*competences*), яких набуває індивід в ході життя в процесі контактів з оточенням, що досягають в міру розвитку щораз більшого рівня майстерності” (Бжезінська та ін. 2008, с. 138). Бжезінська та співавторки (2008, с. 138) пишуть, що прийняття і розв'язання індивідом завдань розвитку приводить до змін в галузі його моторних, когнітивних, емоційних і соціальних умінь. Зміст завдань розвитку залежить від змін, які відбуваються в організмі індивіда („сфера *soma*”), змін в оточенні, зокрема в соціальних стосунках („сфера *polis*”), компетенцій, досягнутих на більш ранніх етапах розвитку, від актуальних інтелектуальних, емоційних і соціальних ресурсів до можливості впоратися з різними життєвими ситуаціями, а також усвідомлення рівня їх володіння („сфера *psyche*”).

Бжезінська та співавторки (2008, с. 139) звертають увагу на те, що після стабільного періоду, який настає після розв'язання попереднього завдання розвитку з'являється напруга, що виникає внаслідок тиску „в тріаді *psyche – soma – polis*”, який відчувається індивідом як неприємний. Тому він шукає шляхів усунення або зменшення напруги. Нездатність долати напругу з використанням наявних компетенцій, якими володіє індивід, приводить, насамперед, до погіршення якості функціонування, через переживання численних зовнішніх конфліктів. Надалі індивід переживає внутрішні конфлікти, кульмінація яких має форму кризи. Її наслідком є пошук і поступове навчання за підтримки оточення новим способам функціонування. Необхідність набуття нових навичок і компетенцій виникає з примусу постановки і реалізації наступних завдань розвитку на подальших етапах життя. Посилаючись на концепцію Барбари Невман і Філіпа Невмана (1984, за Бжезінська та ін. 2008, с. 139-140), авторки пишуть, що „метою опанування нових компетенцій є краща здатність відповідати на виклики життя, це є >активне подолання стресу і пошук та створення нових рішень<”. Звертаючи увагу на те, що це для нас не є видимим безпосередньо, найважливішою метою на цьому етапі є „створення можливості подальшого розвитку через створення індивідом власних стратегій впоратися з викликами життя” (Бжезінська та ін. 2008, с. 139).

До складу компетенцій, що розвиваються, входять „(1) ефективність нагромадження та перетворення нової інформації, (2) уміння підтримувати контроль над своїм емоційним станом, (3) готовність до використання ресурсів оточення” (Бжезінська та ін. 2008, с. 139). Напрацьовані дитиною стратегії є виразом її стилю життя, звідси – аналізу не можна піддавати виключно зовнішні зв'язки між особливостями ситуації та способом поведінки дитини. Важливим також є сенс, якого індивід надає ситуації, а також сформульована ним мета діяльності (Бжезінська та ін. 2008, с. 141). Взаємозв'язок між виконанням завдань розвитку в даному періоді життя та переживанням нормативної кризи розвитку авторки пояснюють наступним чином:

„Криза розвитку – це перелом, пов'язаний з набуттям нових компетенцій і виникненням нових структур, які поєднують в собі – щоразу на нових засадах, відповідних до логіки розвитку в даній області – старі компетенції, опановані індивідом на більш ранніх стадіях розвитку, і компетенції нові, які освоюються на актуальній стадії розвитку. Цей взаємозв'язок стосується також якості шляху розв'язання кризи розвитку на даному етапі готовності особи до того, щоб на наступних етапах життя розв'язувати чергові кризи конструктивним чи деструктивним способом” (Бжезінська та ін. 2008, с. 141).



Окрім нормативних криз, що виникають з логіки розвитку, авторки виокремлюють також кризи ненормативні, які переживають лише частина індивідів певної вікової групи. Ненормативні кризи є „результатом перевантаження, що виникає внаслідок розладу рівноваги між опанованими засобами, наявною системою природної соціальної підтримки, а також новими, неочікуваними і часом непередбачуваними ускладненнями, що виникають” (Бжезінська та ін. 2008, с. 141). Прояви перевантаження можуть спостерігатися в області фізичного, психічного і соціального функціонування. Ненормативна криза може бути ефектом затягування в часі кризи нормативної, коли індивід через брак відповідних засобів, неадекватну підтримку або її нестачу не може опанувати компетенції, необхідні для конструктивного подолання. Вона може бути також результатом дії в період нормативної кризи чинників ризику настільки сильних та стійких, що засобів, які індивід має в своєму розпорядженні в конкретний момент, не вистачає для того, щоб їх подолати. „Іноді сила та діапазон факторів ризику можуть тягнути за собою залучення таких значних ресурсів індивіда для їх подолання, що інтеграція нового досвіду стає дуже ускладненою або навіть неможливою” (Бжезінська та ін. 2008, с. 141). Як наслідок такого переплетення обставин – накладення ненормативної кризи (що виникає як результат перевантаження) на нормативну кризу є зменшення шансів на конструктивне розв’язання нормативної кризи (Бжезінська та ін. 2008).

Бжезінська та співавторки пишуть, що розв’язання нормативної кризи через опанування нових компетенцій є найбільш бажаним з погляду на наступні завдання розвитку. Однак, за браку умов до такого конструктивного розв’язання кризи, можливе також опанування індивідом інших компетенцій, які дозволяють їй ослабити або ліквідувати напругу, що відчувається. Однак вони не уможливають „їй задоволення власних потреб та/або відповідності очікуванням оточення, в тому числі виконання різноманітних завдань”. Прикладом такого менш цінного для розвитку розв’язання може бути уникнення, конформізм, пошуки допомоги при виникненні першої ж перешкоди, уникнення прийняття рішень, перекладання відповідальності на інших осіб (Бжезінська та ін. 2008, с. 141).

Відповідно до концепції Еріксона (Еріксон) на період немовляти (0-1 рік життя) припадає криза, означена як „базова довіра”, протиположною якою є „базова недовіра” (Еріксон 1997, с. 259). В період дитинства (від 2-3 до 10-12 року життя) індивід переживає три кризи розвитку, які настають одна за одною:

- на другому і третьому році життя: автономія *versus* сором і сумніви,
- на четвертому/п’ятому році життя: ініціатива *versus* почуття провини,
- у віці від шести до дванадцяти років: працелюбність *versus* почуття неповноцінності (Еріксона 1997).

Лех Вітковський наводить фрагмент праці Еріксона (1997, с. 286-287, за Вітковський 2015, с. 51-52), в якому Еріксон виразно стверджує, що інтерпретація меж вимірів як досягнення конкретних фаз розвитку, даного раз і назавжди, є помилкою. Стани, описані на позитивних полюсах кожного виміру – „почуття довіри (і всі інші ‘позитивні’ почуття)” – не є даними раз і назавжди, оскільки вони підлягають змінам в результаті внутрішніх конфліктів і умов оточення, що змінюються. Почуття „негативні (наприклад, базова недовіра) (...) становлять динамічну протизагу почуттів „позитивних” і тривають впродовж цілого життя”. Тривалим результатом „відповідних пропорцій”, між позитивними і негативними почуттями є розвиток базових чеснот в конкретних періодах – *надії, волі, мети, компетенції* і наступних, які виникають у подальших періодах життя, що не описуються у цій книзі.

Дослідження авторів цієї книги, яке спирається на представлені у цьому розділі теоретичні припущення, стосуються умов розвитку дітей у віці 2-3 років життя та 9-12 років. Проблемі створення дітям умов для реалізації завдання розвитку, що припадає на 2-3 рік життя, присвячено розділ 3. Розділ 4 стосується умов реалізації завдання розвитку, що призначене для середнього шкільного віку. У подальшій частині цього розділу представлено приклади побудови системи ранньої профілактики проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді в період дитинства. Ця концепція спирається на припущення про те, що створення дітям умов, сприятливих для конструктивного подолання криз у їхньому розвитку, робить менш імовірним виникнення ризикованої поведінки в період дорослішання у формі, що загрожує здоров'ю, життю й подальшому успішному розвитку. Це також збільшує шанси на конструктивний внесок індивіда у розвиток громади, в якій він живе.

## **2.2. Пропозиція створення системи ранньої профілактики проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді**

У цьому розділі коротко охарактеризовано завдання розвитку, що припадають на період дитинства. На цьому тлі представлено приклади цілей і профілактичних заходів, які збільшують шанси на конструктивне розв'язання криз, що виникають у цей час. Блажей Смиківський (2012, с. 9), пишучи про кризу розвитку, акцентує факт переплетення в розвитку „природної та культурної лінії розвитку в період дитинства і дорослішання”. Зміни, які відбуваються в організмі в наступні періоди розвитку – виникнення нових потягів, нових станів організму і нових його функцій – дезорганізують раніше усталені стосунки індивіда з со-

ціальним оточенням. Трактуючи дезорганізацію розумової і фізичної активності індивіда як прояв кризи, автор звертає увагу на конфлікт між природною і культурною основою активності індивіда, які можна розуміти як суперечність між прагненнями індивіда та вимогами соціального оточення. Чим більша ця суперечність, тим „важче її врахувати у способі дій” (Смиківський 2012, с. 9). В період раннього дитинства завдання узгодження потреб індивіда та зростаючих очікувань його соціального середовища, лежить, передусім, на опікунах дитини. „З часом, при успішному ініціюванні в ранньому дитинстві культурного розвитку, а отже переплетенні природної та культурної лінії розвитку, дитина сама залучається в процес їх переплетення щораз сильніше. Від дошкільного віку виразно зростає її ініціатива у цій сфері” (Смиківський 2012, с. 9-10). Результатом несприятливого перебігу криз є „передчасне обмеження соціальної включеності” (Смиківський 2012, с. 10). Автор пояснює це неможливістю обмеження потреб свого організму, що виникають з процесу дозрівання, і обмеженням масштабу конфлікту шляхом зменшення обсягу контакту з оточенням. Виразом цього є несвідоме, мимовільне зменшення цікавості та інтересу до світу, зокрема соціального світу, зниження готовності до „включення в реалізацію соціальних завдань і здійснення цього культурним способом”. Наслідком цього для дитини є зниження бажання до „самоототожнення з культурою оточуючих її людей” чи навіть поява небажання до неї (Смиківський 2012, с. 10). Тим часом щодо зростання вимог з боку людей, які спостерігаються вже в дитинстві, їх сильний зв'язок з культурою та людьми, які її репрезентують, є неодмінною умовою.

„Завдання перевіряють, так би мовити, зв'язки, які поєднують того, хто їх формулює, з тим, хто має їх розв'язати. Якщо дитина або підліток має відповідати очікуванням, що покладаються на неї, вона повинна бути особливо сильно пов'язана зі своїм соціальним оточенням. Вона мусить мати відчуття, що в цьому оточенні чекають на неї і виклики, і підтримка, обмеження, але й можливості. Якщо це не так, то коли оточення ставить їй завдання, це викликає в неї швидше негативне ставлення і спроби звільнитися від них” (Смиківський 2012, с. 10).

Отже, можна сказати, що турбота про створення дітям умов, сприятливих для їх психосоціального розвитку, є важливою не лише з погляду блага дитини, але й з погляду на благо суспільства.

„Дитина у кожному періоді розвитку переживає стани розірваності, суперечності ставлень до свого оточення. Кожний такий досвід може спричинити відмову дитини щодо оточення, посилювати тенденцію до самоізолювання, або переконатися, що зв'язок з оточенням через розподіл обов'язків,

зразків діяльності, значень культури з людьми дозволяють радити собі із завданнями, які ставить життя. Тип ставлення дитини до свого соціального оточення значною мірою залежить від того, як воно позначається у способі переживання нею особливо складних моментів розвитку. Якщо це буде в даному процесі для дитини значуще, з великою ймовірністю в майбутньому вона буде шукати у ньому підтримки, тим самим прагнучи поєднати свою природну лінію розвитку з культурною, вона стане у цьому процесі активною” (Смиківський 2012, с. 10-11).

Саме тому, що предметом інтересу соціальної психології розвитку є умови, „в яких відбувається переплетення ліній культурного і природного розвитку дитини, а також ускладнень у цьому процесі” (Смиківський 2012, с. 11), вона є, на думку авторів цієї праці, дуже відповідною теоретичною рамкою для побудови системи ранньої профілактики. Вона дозволяє інтегрувати знання, які стосуються мінливих потреб і можливостей дітей в ході розвитку зі знаннями, що накопичені поряд з іншими в рамках теорії соціального впливу і теорії виховної взаємодії для проектування пропозицій профілактичних заходів у міру потреб даного середовища життя дитини. Ця система може охоплювати дії в діапазоні: універсальної профілактики, адресованої всій популяції дітей, підлітків та дорослих, селективної профілактики, адресованої групам підвищеного ризику, а також профілактики індикативної, метою якої є надання допомоги особам, які виявляють симптоми розладів поведінки, проблеми з реалізацією життєвих завдань.

У розділах від 2.2.1. до 2.2.4 прикладам цілей і профілактичних заходів передує коротка характеристика завдання розвитку, що припадає на даний період життя дитини і умов, що сприяють його реалізації. Бжезінська (2005a) називає їх специфічними, оскільки вони характерні для даної фази розвитку. Авторка виокремлює також умови неспецифічні, важливі в кожному періоді життя. До них належать: почуття безпеки, почуття емоційного контакту та зв'язку з іншими людьми, почуття автономії та самоефективності<sup>10</sup>. При опрацюванні прикладів поведінки дорослих, які складають створення дітям умов для задоволення тих потреб в конкретних періодах розвитку, презентованих в таблицях 2.2.–2.5, у цій книзі прийнято нижче представлені дефініції.

---

<sup>10</sup> Заохочуємо читачів до ознайомлення з результатами застосування цього способу мислення про розвиток людини в працях колективу професа dr hab. Анни І. Бжезінської, і особливо з монографією під редакцією Анни І. Бжезінської (2005b), Ельжбети Хроновської, Анни І. Бжезінської, Кароліни Аппелт і Катажини Калішевської-Черемської (2014), а також з серією керівництв „Посібник доброго вчителя”, розміщених на сторінці Інституту досліджень едукативних: [http://eduentuzajsci.pl/publikacje-ee-lista.html?option=com\\_content&view=category&id=214&Itemid=282&select\\_item=133\\_213&select\\_item\\_133\\_213=134\\_214](http://eduentuzajsci.pl/publikacje-ee-lista.html?option=com_content&view=category&id=214&Itemid=282&select_item=133_213&select_item_133_213=134_214) [вересень 2017].

**Почуття безпеки.** Абрахам Маслоу (1990, с. 79), характеризує ці потреби людини, звертає увагу на упорядкованість світу, його передбачуваність, справедливість, почуття підтримки і захисту з боку могутніх батьків та опікунів. На іншому полюсі знаходяться хаос, непередбачуваність, брак можливості контролю над подіями, переживання кривди і браку підтримки.

**Почуття емоційного контакту.** Казімеж Обуховський (1966) пише, що це є двосторонні відносини, що дають почуття зацікавлення й симпатії, емпатії коли якась із сторін переживає неприємні або приємні почуття.

**Почуття автономії** означає свободу вибору, а також контроль суб'єкта над самим собою, незалежність від інших (Кофта, Доліньські 2001, с. 565; Гонсьор 2012, с. 109).

**Відчуття самоєфективності** – це здатність до „спостереження самого себе як активного діяча” як „конструктора події”, переконання про власні можливості інгерування у перебіг подій дозволяє змінювати їх хід і змінювати їх результати” (Лукашевський 1984, с. 435).

Слід звернути увагу на обмеження презентованої надалі точки зору. Посилаючись на екологію розвитку людини згідно з Уріє Бронфенбреннером (1987, за: Бжезінська 2000, с. 187-188), можна сказати, що вирішальна більшість прикладів стосується „мікросистеми” – безпосередньої взаємодії між дитиною та батьками, опікунами в інституціях ранньої опіки та едукації, вчителями у дитячих садочках і школах. Вони не вичерпують притаманних їй можливостей, незначною мірою стосуються наприклад „середовища ровесників”. Опускаємо факт, що всі ці особи функціонують також в „мезосистемі” – „в інших – своїх – осередках (професійних, товариських та сусідських) і та взаємодія, в яку вони входять там зі своїми партнерами, має вплив на те, що відбувається під час їхнього контакту з дитиною” (Бжезінська 2000, с. 187). У процесі читання варто пам'ятати, що середовище життя підлягає також впливам „екзосистеми” – подій, що відбуваються в локальній спільноті, в країні та у світі, більше або менше змінюючи „основи функціонування різних осередків (наприклад, через правове регулювання), а тим самим і умови дій людей у взаємних контактах та взаємодії” (Бжезінська 2000, с. 187). Згадані середовища містяться в „макросистемі”. Це означає, що всі вони також підлягають впливам своєї субкультури і культури – „всі інтеракції протікають, а осередки функціонують відповідно з усталеними традицією моделями, відносно незалежними від формально-правового регулювання і впливу поточних подій” (Бжезінська 2000, с. 187).

Презентуючи концепцію ранньої профілактики проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді, автори вживають поняття „умови розвитку” і „контекст розвитку”. Поняття «умови розвитку» означає зовнішнє по відношенню до індивіда середовище, інакше кажучи оточення, „зо-

вніше середовище<sup>11</sup>, яке позначається як „кожна подія, що відбувається поза організмом<sup>11</sup>, яка може мати вплив на розвиток цього організму і на яку організм також може мати вплив” (Бронфенбреннер, Кроутер 1993, за: Бжезінська 2000, с. 190). Використовуючи класифікацію суспільно-культурних і виховних обумовленостей розвитку і функціонування людини, розроблену Бжезінською (2000, с. 209), можна сказати, що вона часто обмежує дані категорії у цій праці до умов для діяльності дитини – матеріальних та емоційних, а також безпосередньої взаємодії з дитиною. Детальніше ця тема буде розглядатися в розділі 3. Однак це є лише вузьким фрагментом зовнішніх впливів, яким підлягає особа, що розвивається. Поняття „контекст розвитку” відноситься до індивідуального досвіду особи. Як пише Бжезінська (2000, с. 190), він є „іншим для кожної людини; відмінність виникає з індивідуального накладення (взаємодії) один на одного впливів внутрішнього середовища та оточення індивіда в даному періоді і того, як така взаємодія інтерпретується і відчувається суб’єктом”. Приймаючи ці дефініції, можна сказати, що ті самі об’єктивно наявні умови можуть становити інший контекст розвитку для конкретних осіб, оскільки вони відрізняються поряд з іншими біологічними задатками, особистісними особливостями, попереднім досвідом, способом функціонування, в тому числі, сприйняття та інтерпретації дійсності та подій, які у ній відбуваються.

Пишучи про те, що, для чого, як і для кого можна зробити в „мікросистемі”, щоб збільшити шанси психосоціального розвитку дитини, автори цієї праці думають, насамперед, про професійних опікунів та вчителів, які відповідають за умови, створювані дітям в яслах, дитячих садочках та школах, а також про педагогів, які підтримують вчителів, дитину чи батьків. Розміщені в наступній частині приклади цього підходу можуть бути заохоченням для читачів до проектування власних рішень у цьому плані.

### 2.2.1. Профілактика в період віку немовляти

Перший з восьми періодів розвитку людини, виокремлених Еріксоном, припадає на перший рік життя дитини. Еріксон (2004, с. 59) пише, що „деяке встановлення тривалих моделей рівноваги між базовою довірою та базовою недовірою є першим завданням особистості, що розвивається, отже, першою метою материнської опіки”. Мати „створює в дитини почуття довіри за допомогою таких дій, які поєднують догляд і ніжну турботу про потреби дитини з сильним почуттям особистої відповідальності в межах довіри, окреслених стилем життя

---

<sup>11</sup> Визначення „поза організмом” трактуємо дослівно. Бжезінська відносить його до „всього що виступає та діє поза (...) психікою” людини, яка розвивається.

в культурі, до якої обоє належать” (Еріксон, 1997, с. 259). Умовою конструктивного розв’язання цієї кризи є здатність матері до належного сприйняття потреб дитини і адекватного реагування на них, нав’язування з нею близького фізичного та емоційного контакту і умілого регулювання напруги, яка нею переживається. Фундаментом довіри є почуття безпеки, що повстає в результаті „багаторазово повторюваних форм поведінки, які влучно задовольняють потреби і знижують пов’язане з ними напруження” (Бжезінська та ін., 2008, с. 175). Стабільність і передбачуваність матері або особи, яка виконує її роль, розвивається завдяки переживанню дитиною повторюваних ритуалів, пов’язаних із задоволенням її потреб – годуванням, діями по догляду, притулянням, засинанням та активністю в період пробудження. Смиківський (2012) пише, що природною для всіх істот є тенденція до довіри оточенню, але вона є виправданою у середовищі, гідному довіри. В конфронтації з неприязним світом – що не відповідає потребам дитини – ця первинна тенденція до довіри оточенню не може бути підтримувана, виразом чого є відмова суб’єкта від активності, задіяння захисних механізмів.

Для опису стосунків дитини з матір’ю або особою, яка виконує її роль, використовується теорія прив’язаності Джона Боулбі (2007) і результати досліджень, здійснюваних в цьому напрямку. Г. Рудольф Шаффер (2006, с. 138) визначає прив’язаність як „довготривалий емоційний зв’язок з конкретною особою. Об’єктом прив’язаності, як правило, є хтось (найчастіше хтось із батьків), хто відповідає на почуття дитини. Між дитиною і цією особою створюється, таким чином, зв’язок, який може бути незвично сильним і емоційно насиченим з обох сторін”. Емпіричні дослідження не підтвердили ранніх припущень теорії Боулбі про те, що дитина може прив’язатися спочатку лише до однієї особи, найчастіше матері, і лише пізніше до інших людей, з якими має постійний і хороший контакт. Шаффер (2006, с. 148) наводить результати, які вказують на те, що, хоча в початковому періоді формування прив’язаності мати була найчастіше першим об’єктом прив’язаності, ним також міг бути батько, навіть якщо він мав контакт з дитиною тільки впродовж „обмеженої частини дня”. У віці 18 місяців число дітей, прив’язаних до батьків, а також до інших членів родини (дідусів і бабусь, інших родичів) зростає. Шаффер (2006, с. 150) ставить питання щодо досить поширених поглядів про те, що задоволення фізичних потреб дитини шляхом годування, дій по догляду, має значення для вибору дитиною об’єкту прив’язаності. Він стверджує, що мати, навіть якщо кілька годин на день не перебуває з дитиною, може й надалі лишатися для неї „джерелом безпеки і втіхи”. Автор звертає увагу на значення якості взаємодії, яку дає, наприклад, радість, що йде від гри і „готовності дорослого до реагування на сигнали з боку дитини” (Шеффер 2006, с. 150). Засоби забезпечення опіки,

результатом яких є виникнення безпечної прив'язаності, а також різних форм небезпечної (ненадійної) прив'язаності описані в багатьох працях (пор. між іншими Бжезінська, 2008; М. Чуб 2005; Ставіцка і Т. Чуб 2005; Ставіцка 2008; Шаффер 2005, 2006, 2010; Повелл і ін. 2015). Найважливіші висновки з цих досліджень і теоретичного аналізу представлені, поряд з іншими, у праці Дептули (2013, розд. 2). Захисні чинники і фактори ризику, що впливають з цього аналізу, представлено в таблиці 2.1<sup>12</sup>.

**Таблиця 2.1.** Компетенції матері, необхідні для виникнення безпечної прив'язаності на першому році життя дитини

<b>Вимір 'чутливість материнська vs нечутливість'</b> відповіді та реакції матері на сигнали дитини	
<p><b>Чутлива мати:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– бачить світ з перспективи дитини</li> <li>– бачить і точно інтерпретує сигнали, що йдуть від дитини</li> <li>– діє послідовно і передбачувано</li> <li>– надає дитині те, що вона бажає або в альтернативний спосіб задовольняє її потреби</li> <li>– перебуває в близькому фізичному контакті</li> <li>– спокійно реагує на стани невідповідності у стосунках мати – дитина</li> <li>– може заспокоїти дитину, коли вона переживає неприємні емоції.</li> </ul>	<p><b>Нечутлива мати:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– реагує на потреби дитини в залежності від свого настрою, власних потреб</li> <li>– помилково інтерпретує потреби дитини, часто на них взагалі не реагує</li> <li>– виходить із контакту в ситуації невідповідності у відносинах мати – дитина або реагує агресивно.</li> </ul>
<b>Вимір 'прийняття vs неприйняття'</b> емоційне ставлення матері до дитини, уміння матері справлятися з конфліктними почуттями	
<p><b>Приймаюча мати:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– у її відносинах з дитиною домінують позитивні емоції</li> <li>– приймає своє материнство і отримує від нього радість</li> <li>– опановує свої складні почуття (наприклад, роздратування, почуття безпорадності) і не перекладає на дитину відповідальність за їх виникнення</li> <li>– приймає дитину також тоді, коли вона поводить себе всупереч її очікуванням – є „невідповідною”.</li> </ul>	<p><b>Мати, яка відкидає:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– в її відносинах з дитиною домінують негативні почуття у ставлення до дитини – злість, роздратування, небажання</li> <li>– виказує дитині своє незадоволення з приводу потреб, про які дитина сигналізує</li> <li>– поводить себе щодо дитини вороже, агресивно.</li> </ul>

<sup>12</sup> В таблиці мова йде про компетенції матері, оскільки вона в нашій культурі найчастіше виконує роль основного опікуна у перші місяці життя дитини, отже більшість даних отримана на дослідженнях стосунків матір-дитина. Можливо, ці висновки відносяться до кожної дорослої людини, яка бере на себе роль головного опікуна, наприклад, до батька.



**Таблиця 2.1.** Компетенції матері, необхідні для виникнення безпечної прив'язаності на першому році життя дитини (прод.)

<b>Вимір 'доступність vs ігнорування'</b> залучення матері до опіки над дитиною та присвячена їй увага	
<b>Доступна мати:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– показує постійну зацікавленість потребами дитини</li> <li>– орієнтована на отримання сигналів, що йдуть від дитини, і готова до дій, навіть тоді, коли займається чимось іншим.</li> </ul>	<b>Ігноруюча мати:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– постійна поглиненість думками й діями, не пов'язаними з дитиною</li> <li>– не реагує на її заклики, спроби привертання уваги матері.</li> </ul>
<b>Вимір 'співпраця vs втручання'</b> повага до автономії дитини	
<b>Співпрацююча мати:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– м'яко інструктує дитину, беручи до уваги, що є для неї можливим у даний момент</li> <li>– намагається не перешкоджати активності дитини, якщо це не є абсолютно необхідне</li> <li>– контролює дитину тільки тоді, коли це необхідно</li> <li>– здатна стимулювати активність дитини з повагою до її автономії: забезпечує правила, інформацію про способи виконання, організує умови до контакту з новою ситуацією, визначає межі дослідження, надає дитині підтримку в разі потреби, заохочення до дії з одночасною готовністю до близького контакту з метою отримання емоційної підтримки, якщо дитині це буде потрібно.</li> </ul>	<b>Мати, яка втручається:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– перешкоджає/ускладнює активність дитини, наприклад переставляє її, обіймає, незважаючи на її незадоволення</li> <li>– застосовує примус, щоб домогтися від дитини поведінки, бажаної для матері, наприклад, під час годування, процедур догляду, ігор</li> <li>– надає дитині занадто багато інструкцій, втручаючись в її активність</li> <li>– схильна до фізичних покарань, але і до надмірної опіки.</li> </ul>

Джерело: авторська розробка на основі праць Магдалени Ставіцької (2008), а також Магдалени Ставіцької та Томаша Чуби (2005)<sup>13</sup>

Компетентності та поведінка матері, описані в лівій частині представлених у таблиці вимірів, як захисні чинники розвитку дитини. Брак цих компетентностей і форм поведінки, описаних в правій частині, становлять чинники ризику розладів у виникненні прив'язаності, що складає загрозу для психічного здоров'я та розвитку дитини (пор. поміж ін. Шаффер 2006; 2010).

Як уже йшлося на початку розділу 2.1, для належного розвитку та якості життя дитини важливе також задоволення її неспецифічних потреб. У таблиці 2.2 представлено приклади поведінки дорослих – батьків та опікунів, які можуть цьому сприяти. Відомо, що способи дії мусять відповідати індивідуальним потребам дитини та ситуації, в якій вона знаходиться. Подані кілька прикладів мають слугувати кращій презентації способу міркування про роль дорослих в розвитку дитини, який тут розглядається.

<sup>13</sup> Для співсталення використано зміст розділу 2.1., Дептула (2013).

**Таблиця 2.2.** Приклади дій дорослих осіб, що уможливають задоволення найважливіших психічних потреб дитини першого року життя (створення неспецифічних умов розвитку – важливих в кожному періоді життя)

<b>Почуття безпеки</b>
<p>Постійний опікун здатний до швидкого та адекватного реагування на потреби дитини, встановлення зв'язку з нею, що спирається на прийняття дитини такою, якою вона є, готовий до пристосування свого життя до потреб дитини принаймні в перші місяці її життя.</p> <p>Ритуали в організації щоденного життя – послідовності повторних дій, пов'язаних з задоволенням потреб дитини, тобто годування, сповивання та інші заходи, засинання, прогулянки та розваги вдома – що дозволяє дитині щоразу більшою мірою передбачати, що буде з нею відбуватися.</p> <p>Супроводження дитини дорослою особою, з якою вона пов'язана під час змін оточення (наприклад, необхідного перебування у лікарні), під час контакту з новими людьми, освоєння дитиною нових форм активності – гарантування дитині наявності «безпечної основи», до якої вона може звернутися, щоб знайти підтримку в складній ситуації.</p>
<b>Почуття емоційного контакту і зв'язку</b>
<p>Позитивне ставлення до дитини, що знаходить вираз у частому фізичному контакті з нею (брання на руки, обійми, колювання, доторки в приємний для неї спосіб), а також в емоційному контакті, що виражається, поряд з іншим, у промовлянні до дитини спокійним голосом під час процедур догляду, забави, прогулянки, годування.</p> <p>Емпатичне реагування на емоційні стани дитини – радістю на радість, зацікавленістю та спокоем у випадку сильного збудження дитини, демонстрація розуміння її болю, страху, злості, нетерплячості і допомога у досягненні емоційної рівноваги.</p> <p>Відповідь на потребу в контакті, про яку сигналізує дитина – простягання ручок, обнімання, вокалізація, плач з метою прикликання опікуна.</p>
<b>Почуття автономії</b>
<p>Годування на вимогу – дитина отримує їжу тоді, коли хоче і стільки, скільки готова з'їсти.</p> <p>Стимулювання розвитку самостійності дитини через підтримку розвитку мови (наприклад, ініціювання комунікації вербальної та відгук на вокалізацію дитини, вживання назв об'єктів, які викликають зацікавленість дитини), а також рухового (наприклад, забезпечення умов, необхідних для навчання повзанню, рачкуванню, вставання, сидання, ходіння).</p> <p>Стимулювання розвитку самостійності в плані харчування і пиття – допомога дитині в опануванні умінь самостійного пиття з пляшки, їжі ложкою.</p> <p>Відповідність вбрання дитини до її потреб.</p>
<b>Почуття самоєфективності</b>
<p>Позитивне реагування на кожен спробу нав'язування дитиною контакту – плач і вокалізація, а пізніше кликання за допомогою слів.</p> <p>Дозвіл на пізнання світу безпечним для дитини способом, наприклад, на викидання іграшок з ліжечка, пізнання за допомогою відчуття смаку, дотику, запаху.</p> <p>Позитивне реагування на спроби дитини – коли вона показує дорослому, чого хоче, а чого не хоче.</p> <p>Надання можливостей маніпулювання предметами (вкладати менші до більших, котити, тягнути і штовхати).</p>

Джерело: авторська розробка

На основі попередніх досліджень можна сформулювати гіпотези стосовно того, які батьки маленької дитини потребуватимуть підтримки через недостатню чутливість до її потреб, низької емоційної доступності, а також недостатніх компетенцій до ефективного регулювання напруги та емоцій дитини. Приклади цілей та профілактичних заходів представлено на рисунку 2.2.

Базова довіра 0-1		Компетенції батька / матері / опікуна	
Чутливість до потреб дитини		↔	Емоційна доступність ↔
			Результативність у регулюванні напруги та емоцій дитини
Універсальна профілактика	<p><b>Цілі:</b> просування у суспільстві знань про умови, що сприяють розвитку в перший рік життя дитини і створення батькам умов для здійснення опіки над дитиною в сім'ї.</p> <p><b>Заходи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– освітні пропозиції для вагітних жінок в „школах народження”; розміщення в Інтернеті освітніх матеріалів для батьків дітей першого року життя, що забезпечують наукові знання про потреби дітей та способи їх задоволення, долають міфи і переконання, які не мають під собою наукових підстав;</li> <li>– організація місць зустрічей для батьків та дітей з певного локального середовища, пристосованих до спільних забав та розмов з підготовленими опікунами, психологом, педагогом, де батьки можуть отримати потрібну інформацію, познайомитися з новими іграми з дітьми, обмінятися досвідом і будувати мережу соціальної підтримки;</li> <li>– оплачувані відпустки батьківські до досягнення дитиною віку одного року.</li> </ul>		
Селективна профілактика	<p><b>Цілі:</b> підтримка батьків дітей, яких, можливо, важче зрозуміти і адекватно реагувати на їхні потреби, наприклад, діти з так званим „складним темпераментом”<sup>14</sup>, передчасно народжені, з хронічними захворюваннями та неповносправністю, особливо ті, які виховуються матерями з діагнозом депресії; підтримка для батьків з групи ризику з причини складної фінансової ситуації, нестабільних життєвих умов, позбавлених соціальної підтримки, молодого віку, з причини виховання в дитинстві в соціалізаційному закладі, статусом самотнього батька/матері в поєднанні зі складною життєвою ситуацією.</p> <p><b>Заходи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– індивідуальна допомога асистента сім'ї або медичних сестер підготовлених в галузі підтримки батька/матері у розвитку зв'язку з дитиною, співпраця з підготовленими волонтерами, наприклад, досвідченими матерями, батьками.</li> </ul> <p>Системна допомога, що слугує розв'язанню життєвих проблем і розвитку материнської/батьківської чутливості, емоційної доступності та уміння регулювання напруги та емоцій дитини у спосіб, сприятливий для її розвитку<sup>15</sup>.</p>		
Індикативна профілактика	<p><b>Цілі:</b> підтримка батьків, що виявляють недостатню турботу про дитину, наприклад, через проблеми з алкоголем, узалежнення від психоактивних речовин або дій, психічне захворювання, проблеми у сфері контролю власних емоцій та інші.</p> <p><b>Заходи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– вищезгадане, а також індивідуальна підтримка спеціалізованих медичних і соціальних служб, мотивування до початку батьком / матір'ю терапії, підтримка у розв'язанні життєвих проблем, а також моніторинг ситуації дитини</li> </ul> <p>побудова системи невідкладної заміної опіки у кризових ситуаціях і підтримка батька /матері в розвитку його / її готовності до відповідального прийняття батьківської ролі.</p>		
Вдосконалення роботи інституцій ранньої опіку та освіти таких як ясла, дитячі клуби, денні доглядальниці так, щоб персонал був підготовлений до підтримки розвитку всіх дітей, також тих, які виховуються в родині з групи ризику			

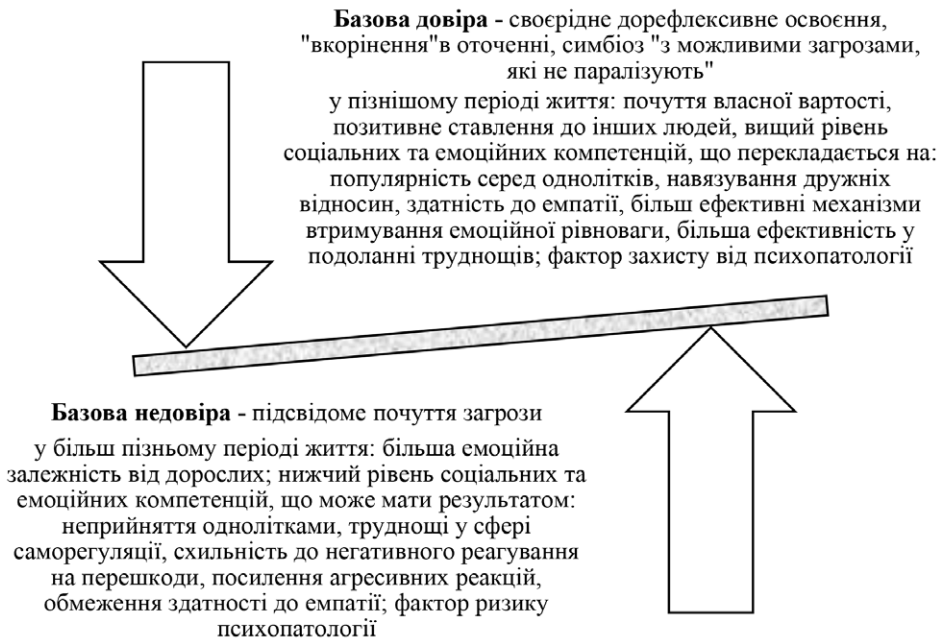
Рисунок 2.2. Приклади цілей і профілактичних заходів в перший рік життя дитини

Джерело: авторська розробка

<sup>14</sup> Це поняття вживається в літературі для опису специфічних властивостей дитини, що стають видимими незабаром після народження. До них належать: надмірна плаксивість, підвищений рівень драгтливості, труднощі в процесі годування, проблеми зі сном, а в більш пізній період підвищена схильність до роздратування, імпульсивність, частіші інтенсивні негативні емоції і понижена здатність їх регулювання (Шаффер 2006; Лемерісе, Додже 2005; Войцихівська 2005).

<sup>15</sup> Приклади емпірично перевірених рішень, що стосуються матерів: Дептула (2013, розд. 5.1.).

Результат розвитку – дитину, яка довіряє – характеризує, згідно з Смиківським (2012, с. 150), відкритість новому досвіду, новим ситуаціям і одночасно поступливість до віддалення від уже відомих речей, людей без страху та гніву. Дитина довіряє, що, навіть коли вони не є для неї видимими, однак існують, а вона може зробити так, щоб вони повернулися. „Дитина використовує інструменти для залучення чогось, що знаходиться на відстані, шукає те, що зникло (...), приваблює криком, усміхом значущих для себе людей”. Дитина, яка довіряє – це дитина, яка відчуває безпечну прив’язаність, завдяки належному догляду на першому році життя. На цьому фундаменті будуються властивості та компетенції дитини, важливі на наступних етапах розвитку.



**Рисунок 2.3.** Досягнення розвитку на першому році життя (індивідуальні захисні чинники на подальших етапах розвитку) і загрози для подальшого розвитку (індивідуальні фактори ризику) внаслідок невідповідності умов розвитку дитини його потребам і можливостям

Джерело: авторська розробка на основі: Лех Вітковський (2015, с. 261; 264); Бжезінська (2000), Шаффер (2006; 2010); М.Чуб (2005); Т.Чуб, (2005); Дептула (2013).

Шаффер (2006, с. 141-142; 157) закликає, щоб трактувати результати безпечної та небезпечної прив’язаності, описувані в літературі, з великою обережністю, оскільки стосунки прив’язаності змінюються в процесі розвитку дитини залежно від умов розвитку, які змінюються. „Лише наприкінці дошкільного віку внутрішні операційні моделі стають більш сталими та стійкими до змін, так що стабільність типу прив’язаності є більш вираженою”.

## 2.2.2. Профілактика в період раннього дитинства<sup>16</sup>

Після досягнення дитиною віку одного року розпочинається період раннього дитинства, на який припадає друга з восьми виокремлених Еріксоном криз, описана як автономія *versus* сором і сумніви. Її сутністю є „розвиток почуття власної індивідуальності, почуття автономії та самоконтролю” (Апелт 2005, с. 96).

Згідно зі Смиківським (2012), автономія – це здатність до знаходження області вираження і розвитку власної волі у просторі, наповненому зовнішніми та внутрішніми детермінантами. Бжезінська та співавторки (2011a) описують автономію як присвоєння дитиною прийнятих культурою зразків поведінки і контролювання внутрішнього збудження, а також координування в діях власної волі з волею та діями інших людей.

Еріксон (Еріксон, 2004, с. 49-50) пише, що ця криза з’являється на цьому етапі життя, оскільки тепер дитина

„(...) починає переживати всю критичну альтернативу, якою є буття істоти водночас автономної і залежної (...). Вона не може з’явитися раніше, бо дитина ще не була готова до конфронтації зі своїм оточенням, (...) яке, у свою чергу, відчуває себе змушеним повідомити їй свої специфічні ідеї та концепції автономії і примусу, вживаючи способи, що відповідають характеру, ефективності суб’єктності і стану здоров’я особистості дитини і використовуються в її культурі”.

В описі готовності дитини до прийняття завдання розвитку, що припадає на цей період життя, Еріксон (1970, 1980, за: Вітковським, 2015) звертає увагу на здатність до фізичного і психічного відділення від матері та її асистування. Ця здатність залежить від реалізації завдання розвитку, що припадає на перший рік життя дитини. Автор вказує також на ранню довіру як чинник, який визначає появу імпульсу до вираження власної волі. Другим компонентом цієї готовності є поява вміння самоконтролю, тобто здатності до контролювання дій затримання і видалення /екскреції. Ці два чинники є джерелом свободної волі.

Дитина, в якій з’являється почуття індивідуальності, бажаючи бути самостійною і самотньою (приховування), конфронтує з тиском, соціально скерованим на пристосування до вимог, які виникають в процесі навчання охайності. Вона стикається з викликами, які ставлять перед нею її власне тіло, а також з очікуваннями вимогливих дорослих, котрі прагнуть швидко навчити її функ-

---

<sup>16</sup> Автором першої частини є Марія Дептула, але цей підрозділ написано значною мірою Аліцією Роторською.

ціонувати відповідно до принципів чистоти, догляду за тілом, пунктуальності, ощадності, порядності (Еріксон, 2004).

Згідно з Еріксоном (2004) криза цього періоду з'являється власне в даний момент – на середині другого року життя – коли дитина, з одного боку, є свідомою щодо можливостей контролювати власне тіло, а з іншого боку, переживає тиск з боку оточення, пов'язаний з навчанням чистоти. Дитина може отримати враження, що її автономія порушується і бунтувати проти цього, показуючи свій гнів. Автор звертає увагу, що проведення дорослими навчання охайності з уживанням наказу, примусу, без поваги гідності дитини (наприклад, присоромлення), позбавляє її можливості до реалізації власної волі і поступового взяття контролю над тілом. Наслідком є поява в дитини почуття поразки у відносинах з важливими в її житті дорослими, а також у здійснюваній спробі координування рефлексів утримування і звільнення. Еріксон зазначає, що формування у свідомості дитини переконання про власну безпорадність може приводити до регресії в розвитку, відходу до ранніх форм контролю або розвитку соціально неприйнятних форм висловлення своєї думки та спротиву діям інших людей. Джерелом усіх наведених наслідків буде негативне переживання почуття сорому дитиною.

Згідно з Еріксоном (Еріксон, 1980, за: Вітковським, 2015), як брак можливостей самостійного вирішення в плані власних рефлексів, так і надмірний контроль дорослих ведуть в напрямку схильності до сумнівів<sup>17</sup> і переживання сорому, що в результаті породжує вторинну недовіру. Тиск, який обмежує або забороняє усамітнення чи створення ситуації близькості, розпізнається дитиною як змушування до перебування на видноті, в ситуації коли з'являється бажання сховатися (Еріксон, 1980, за: Вітковським, 2015). Проте почуття сумніву в дитини пов'язане з переконанням, що оточення має необмежене право до втручання в її дії і належить обов'язково рахуватися з волею цього оточення (Еріксон, 1980, за: Вітковським, 2015). Це означає, що в дитини, котра переживає сильний тиск дорослого, які позбавляють її можливостей самостійного вирішення, може з'явитися переконання, що найближче оточення не становить простір для вираження автономії та її розвитку (Смиківський, 2012). У ситуації, коли дитина не має досвіду, який підтверджує, що можна довіряти собі та оточенню, в тому числі іншим людям (чого вона навчилася

---

<sup>17</sup> Термін „сумнів” означає усвідомлення, що «є щось >поза мною<, що може втручати-ся (Еріксон, 1980, за: Вітковським, 2015 с. 265). Можна сказати, що разом з почуттям провини воно стає позитивним для розвитку зв'язком, що допомагає дитині контролювати свої імпульси, що є проявами автономії (пор. Вітковський 2015, с. 255-266), якщо не є надто частим, надто сильним досвідом, що супроводжує спроби реалізації своєї волі.

раніше), вона не вмітиме правильно реагувати на те, що відбувається в оточенні (Смиківський, 2012). Дорослі, які не дають можливості здійснення виборів, позбавляють дитину такого підтвердження. Негативне переживання почуття сорому може стати підставою боязкості та сором'язливості, а зв'язок з іншими людьми, який розвивається на цій основі, характеризуватиметься залежністю, стриманістю (Смиківський, 2012). Можна прийняти, що такий перебіг подій є чинником ризику для подальшого розвитку дитини.

Кароліна Аппелт (2005) звертає увагу на те, що прагнення автономії і зростання почуття індивідуальності посилюється розвитком пізнавального інтересу, мови і точності рухів, які дозволяють дитині самостійно переміщатися та відкривати свої можливості в плані експансії оточення. Вираженням зростання почуття індивідуальності (в результаті процесу індивідуалізації – виокремлення себе з оточення) є вживання дитиною означень: „я”, „моє”, „мене”. Індикатором розвитку автономії є бажання чітко визначити власні потреби, виконання такої активності, яка з ними узгоджується, здійснення вибору, що часто приймає форму протиставлення себе рішенням і волі опікуна.

Наслідком цих змін є те, що дитина постає перед необхідністю радити собі з емоційною напругою, викликаною протиріччям між бажанням виражати власну волю і почуттям сорому та сумнівів, що з'являються під час вгамування оточенням проявів її автономії (Майер, 1978; за: Вітковським, 2015). Магдалена Чуб і Джоанна Матейчик (2015), описуючи цю кризу, звертають увагу на те, що, з одного боку, зростання здатності дитини в плані комунікації і пересування розширюють поле її самостійних досліджень. З іншого боку, вони й ставлять її перед викликом, що полягає у перебуванні у змінюваних умовах. Дитина отримує досвід розбіжності між власними цілями та результатами своїх дій, а також розбіжності між власними цілями та діями дорослих (наприклад, встановлення меж) або ровесників. Це вимагає запуску механізмів, що регулюють неприємні емоції, які виступають результатом такого досвіду. Неприємною емоцією є також поява почуття сорому або сумніву. Натомість приємні емоції є результатом прийняття оточення для почуття індивідуальності і дій дитини згідно власної волі. У кожній з цих ситуацій в дитини з'являється стан збудження, напруги як виклики, з якими вона мусить впоратися.

Автономія не означає свавілля, але врахування в реалізації власної волі також вимог оточення, що породжує емоції. Джерелом емоцій є також поразки в реалізації власних цілей з погляду на обмежені компетенції дитини. Тому розвиток саморегуляції є, поряд з автономією, найважливішою метою та досягненням розвитку дитини у віці 2-3 років. Саморегуляція (як уже розглядалося в розділі 1) – це „інтерналізоване вміння регулювати емоції, увагу та по-

ведінку у відповідь на внутрішні та зовнішні сигнали” (Рафаеллі і ін. 2005, за: Войцихівська 2005, с. 132).

Еріксон (Еріксон, 1970, за: Вітковським, 2015) вважає період раннього дитинства особливо важливим через емансипацію, що настає вперше в житті дитини, і це є емансипація від матері. Поряд із здатністю до відокремлення від неї психічно і фізично, це означає також зростання самостійності дитини в плані поради собі зі станами, що переживаються. Як вважає Магдалена Чуб (2014а), в цей період настає перехід від діадичної регуляції емоцій до самостійного регулювання напруги, що з’являється. Цей процес контролюється опікуном, готовим до надання дитині допомоги (Чуб, 2014а). Його завданням є також навчити дитини тому, як впоратися з напругою та емоціями, які вона переживає, шляхом моделювання, надання інструкцій, а також пошук разом з дитиною можливості розв’язання ситуації, конструктивної поведінки, яка виражає наявні емоції. В особливо складних ситуаціях він повинен бути готовим до допомоги дитині у відновленні рівноваги, наприклад, залишаючись з нею у контакті, який забезпечує почуття безпеки.

Батьківські та опікунські компетенції, наприклад, в інституціях ранньої опіки та освіти (в яслах, в клубі малюка), які можна розуміти як захисний фактор для розвитку в цей період, будуть виражатися в уміннях супроводжувати дитину в розвитку здатності до вираження власної волі при одночасному розумінні і дотриманні соціальних норм. Важливим умінням батька/матері та опікуна є відмова від контролю емоцій, які переживає дитина, при одночасному спостереженні за нею і слідуванні за її емоційними потребами. Дії батьків та опікуна повинні концентруватися на створенні дитині умов для переживання власної унікальності та індивідуальності, незалежності у діях та контролі над цими діями та власним тілом, здійснення виборів і приймати рішення про себе (Аппелт, Мельцарек 2014). Основою є спостереження і розуміння потреб дитини, надання дозволу для здійснення активності при одночасній турботі про безпеку і пристосування викликів до її можливостей, відмова від виконання діяльності за дитину, моделювання зразка виконання діяльності, а також доступність в ситуації допущення помилок, надання зворотнього зв’язку, заохочення до наполегливості, пропонування допомоги таким чином, щоб забезпечити дитині максимально можливий діапазон незалежності. Ця тема буде докладніше розглянута в розділі 3.

Поряд з умовами, які сприяють розвитку автономії та саморегуляції в подальшому, важливим є задоволення неспецифічних потреб – суттєвих у кожному періоді життя: потреби у безпеці, емоційному контакті і суб’єктності. Приклади дій дорослих, які можуть цьому сприяти, представлено у таблиці 2.3.



**Таблиця 2.3.** Приклади дій дорослих осіб, які сприяють заспокоєнню найважливіших психічних потреб дитини другого і третього життя

<b>Почуття безпеки</b>
<p>Батько/мати/постійний опікун здатний до швидкого та адекватного реагування на потреби дитини, встановлення зв'язку з нею, що спирається на прийняття дитини такою, якою вона є, готовий до підтримки дитини у поступовому навчанні адаптуватися до правил, що діють у її середовищі.</p> <p>У випадку необхідності прийняття опіки над дитиною іншими особами – нянею, інституцією ранньої опіки та освіти – забезпечення дитині можливостей освоєння уміння розлучатися з батьком/матір'ю (введення ритуалу прощання і вітання).</p> <p>Ритуали в організації щоденного життя – послідовності повторних дій, пов'язаних з їжею, сном, прогулянками, гігієнічними процедурами.</p> <p>Створення безпечного простору для активності дитини – наприклад, усунення з досяжності дитини об'єктів, які вона могла б проковтнути, якими могла б покалічитися.</p> <p>Введення правил поведінки, які захищають дитину від нещасного випадку, наприклад, навчання дитини поводження з предметами, які можуть бути небезпечними, але є в оточенні дитини – наприклад, що вона не може дотикатися гарячої печі, не можна залазити на меблі, що під час прогулянки треба тримати батька/матір за руку, не віддалятися без згоди батьків. Пояснення способу користування новими предметами.</p> <p>Підготовка дитини до контакту з новими ситуаціями, особами, наприклад, називання та опис нещодавно пізнаних предметів та місць, розмови про те, що може відбутися, наприклад, як проходимиме візит до зубного лікаря, перша подорож поїздом тощо.</p> <p>Пояснення ходу нових подій та залежності між особами, які беруть участь у подіях, наслідків, викликаних поведінкою.</p> <p>Визначення правил поведінки при взаємодії з іншими людьми, що припустимо і неприпустимо, моделювання зразків поведінки, визначення меж.</p>
<b>Почуття емоційного контакту і зв'язку</b>
<p>Створення ситуацій, які уможливають близький фізичний контакт, наприклад: спільне гойдання на гойдалці, котання, обійми, рухові ігри, танці, класичний масаж.</p> <p>Створення ситуацій, які сприяють вільним розмовам з дитиною на тему її щоденної активності, виявлення зацікавленості через задавання запитань, активне слухання, що полягає у зосередженні уваги на дитині, утримання зорового контакту з нею, емпатичне ставлення до її емоцій (відображення) і формулювання повідомлень, які перевіряють, чи дорослий добре розуміє повідомлення дитини (парафраз), наприклад, <i>Ти злишся (відображення), що Зузя бере твої іграшки без дозволу? (парафраз); Бачу, що ти радий, бо бабуся приїхала.</i></p> <p>Створення ситуацій, що сприяють вільним розмовам на тему емоцій, які переживають у різних ситуаціях дитина та дорослий.</p> <p>Виявлення уваги та поваги до почуттів дитини (наприклад, не варто знецінювати силу її переживань висловами: „не плач, нічого не сталося”, „не бійся, немає чого боятися”, „як перестанеш плакати, отримаєш тістечко”).</p> <p>Постійне спостереження ходу самостійного регулювання дитиною позитивних і негативних стимулів, збереження рівноваги між роллю дорослого та роллю дитини в цьому процесі.</p> <p>Готовність до взяття контролю над негативною стимуляцією, яку переживає дитина, і допомога їй у пониженні напруги, наприклад, через обійми, читання казок, пестощі.</p>
<b>Почуття самоефективності</b>
<p>Надання дитині дозволу, в розумних межах, на прийняття рішення про проведення нею активності, час виконання дій, пов'язаних з туалетом, прийняттям їжі чи сном.</p> <p>Створення можливості здійснення вибору, в тому числі можливості прийняття рішення про речі, які є власністю дитини, заохочення до здійснення вибору, пропонування допомоги.</p> <p>Задавання відкритих запитань, заохочення дитини до спільного прийняття рішень про хід подій під час виконання щоденних дій, наприклад: <i>Купаєшся зараз або після казки? Які іграшки сьогодні береш до ванни? Іси на обід рибу сьогодні чи завтра?</i></p>

**Таблиця 2.3.** Приклади дій дорослих осіб, які сприяють заспокоєнню найважливіших психічних потреб дитини другого і третього життя (прод.)

<b>Почуття самоєфективності (прод.)</b>
<p>Запитування дитини про те, що вона думає, чого потребує, що їй подобається в різних ситуаціях і створення їй можливості формувати їх по-своєму, наприклад: <i>Куди ти хотів(ла) б піти сьогодні на прогулянку? З чого сьогодні зробимо фруктовий салат? Як ти думаєш, мамі такий салат смакуватиме?</i></p> <p>Уважне вислуховування відповідей дитини і заохочення її до їх розвитку.</p> <p>Підтримка дитини у діях в ситуації поразки – в опануванні складних емоцій, у побудові нового плану досягнення мети таким способом, щоб дитина могла бути якнайбільшою мірою автором остаточного результату.</p>

Джерело: авторська розробка

Так само, як і в період віку немовляти, в цей час необхідно підтримувати дорослих – батьків та професійних опікунів маленьких дітей – у створенні їм умов, які сприяють психосоціальному розвитку. Приклади цілей і профілактичних заходів представлено на рисунку 2.4.

Автономія 2-3	Компетентність батька /матері / опікуна для створення дитині умов для розвитку таких властивостей як:	
почуття індивідуальності	↔	почуття автономії ↔ здатність до саморегуляції
<b>Універсальна профілактика</b>	<p><b>Цілі:</b> пропагування у суспільстві знань про умови, що сприяють психосоціальному розвитку дітей другого і третього року життя, а також про способи їх створення у сім'ї та інституціях опіки та ранньої освіти.</p> <p><b>Заходи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– розміщення в Інтернеті навчальних матеріалів, які забезпечують наукові знання, що стосуються розвитку маленьких дітей та умов, сприятливих для реалізації завдань розвитку, за посередництвом, наприклад, професійних тематичних порталів, додатків або блогів. Навчальні матеріали у формі брошур, листівок для батьків доступні в інституціях ранньої опіки та освіти, охорони здоров'я, на ігрових майданчиках для дітей та інших, створених для сімей з маленькими дітьми, що забезпечує наукові знання і базовані на них практичні вказівки в плані підтримки розвитку маленьких дітей;</li> <li>– короткометражні профілактичні фільми в плані протидії нанесення школи маленьким дітям, які доступні в Інтернеті, місцевому телебаченні, розміщені на екранах, електронних білбордах у різних місцях, часто відвідуваних батьками, та/або публічному просторі;</li> <li>– розробка і впровадження профілактичних програм, адресованих батькам дітей в період раннього дитинства; організація майстер-класів і тренінгів в плані розвитку виховних умінь; створення місць зустрічей для батьків з дітьми, наприклад, ігрових груп, де батьки можуть скористатися консультаціями з педагогами, психологами, вихователями;</li> <li>– побудова інклюзивної системи ранньої опіки та освіти – загальний доступ до різних середовищ ранньої опіки та освіти, наприклад, ясел, дитячих клубів, що допомагають батькам у виконанні опікунської, виховної та освітньої функції;</li> <li>– розробка навчальної програми (яка спирається на наукові знання), що уможливорює розвиток компетенцій інституційних опікунів, які працюють в різних середовищах ранньої опіки та освіти;</li> <li>– створення місць роботи для педагога та/або психолога в установах ранньої опіки та освіти, а також підвищення престижу професії опікуна маленької дитини.</li> </ul>	

**Рисунок 2.4.** Приклади профілактичних заходів на другому і третьому році життя дитини

Джерело: авторська розробка

Автономія 2-3		Компетентність батька /матері / опікуна для створення дитині умов для розвитку таких властивостей як:	
почуття індивідуальності ↔		почуття автономії ↔	здатність до саморегуляції
Селективна профілактика	<p><b>Цілі:</b> підтримка батьків дітей, які через індивідуальні характеристики (темперамент), порушення розвитку, що виникають внаслідок, наприклад, сенсорної дезінтеграції, хронічних захворювань або неповносправності можуть виявляти труднощі в контролюванні стану, який переживається та/або емоційної експресії; підтримка батьків групи ризику з причини: низького соціоекономічного статусу (СЕС), кризової ситуації в житті, статусу самотнього батька/матері, проведення дитинства в соціальному закладі, які можуть мати труднощі із зрозумінням та реагуванням на поведінку дитини, котра прагне автономії, у такий спосіб, що сприяє її розвитку.</p> <p><b>Заходи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– індивідуальна допомога асистента сім'ї, який працює у сім'ї в її природньому середовищі;</li> <li>– можливість скористатися індивідуальними консультаціями з педагогом та психологом, які працюють у закладі ранньої опіки та освіти, а також спеціалістом у сфері ранньої підтримки розвитку;</li> <li>– можливість скористатися майстер-класами, які розвивають виховні уміння, в тому числі впоратися зі складною поведінкою дітей раннього віку (проявами кризи трьох років, бунтарством, упертістю, негативізмом);</li> <li>– можливість участі в групах підтримки батьків, створюваних на території, наприклад, закладів ранньої опіки та освіти;</li> <li>– створення в місцевому середовищі (райони, села) закладів ранньої опіки та едукативної форми денного опікуна<sup>18</sup>.</li> </ul>		
Індикативна профілактика	<p><b>Цілі:</b> підтримка батьків, які виявляють недостатню турботу про дитину, наприклад, з причини проблем з алкоголем, узалежнення від психоактивних субстанцій або дій, психічного захворювання, проблем в плані контролювання власних емоцій та ін.</p> <p><b>Заходи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– вищезгадані, а також індивідуальна підтримка спеціалізованих медичних та соціальних служб, мотивування до початку батьком/матір'ю терапії, підтримка у розв'язанні життєвих проблем, а також відстеження ситуації дитини;</li> <li>– створення системи надзвичайної заміної опіки в кризових ситуаціях і підтримка батька/матері у розвитку його /її готовності до прийняття батьківської ролі у відповідний спосіб.</li> </ul>		
Вдосконалення роботи закладів ранньої опіки та освіти – таких як ясла, дитячі клуби, денного опікунства, насамперед в плані розвитку дітей із специфічними потребами, дітей, які знаходяться під загрозою з причини недостатнього функціонування їхніх сімей, а також дітей з сімей із низьким СЕС.			

**Рисунок 2.4.** Приклади профілактичних заходів на другому і третьому році життя дитини (прод.)

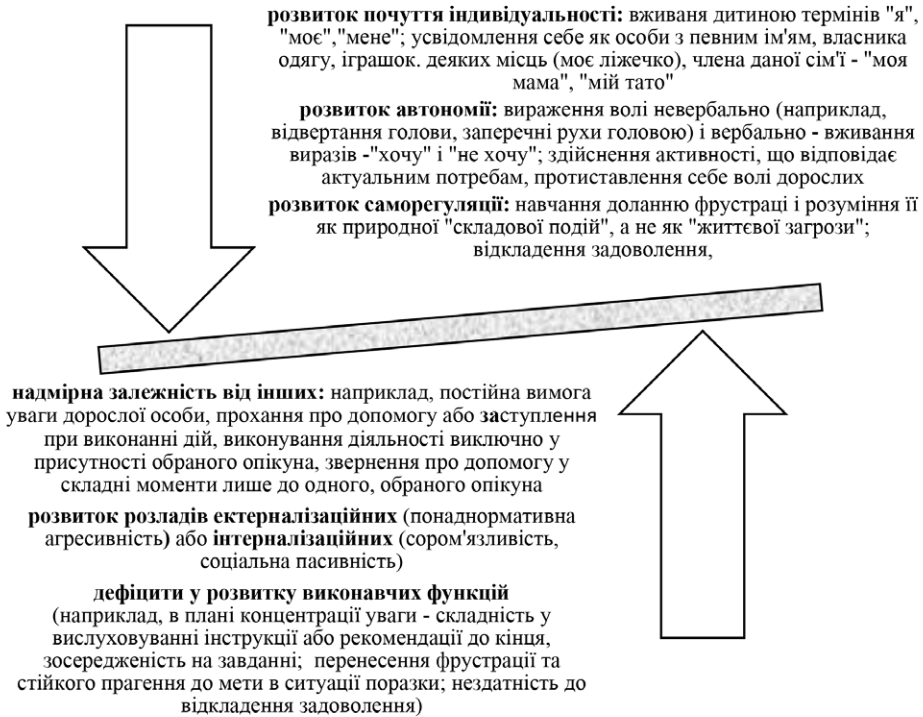
Джерело: авторська розробка

<sup>18</sup> Денний опікун – це особа, працевлаштована муніципалітетом або організаційним підрозділом, яка не є юридичною особою. Здійснює опіку над дітьми до досягнення 20 тижнів життя. Опіка організується та здійснюється у житловому приміщенні, що є власністю денного опікуна, або в місці, обладнаному та наданому муніципалітетом. До завдань денного опікуна входять, зокрема, забезпечення дитині догляду в умовах, наближених до домашніх, гарантування правильного медсестринської та освітньої опіки, що враховує індивідуальні потреби дитини, а також проведення опікунсько-виховних та освітніх занять, які беруть до уваги психомоторний розвиток дитини. Він співпрацює з батьками дитини, проводить консультації і надає їм поради, які стосуються здійснення догляду над дітьми. Опікується мак-

Дитина, яка успішно розв'язує виникаючу кризу, досягає «хиткої рівноваги» між автономією та надмірним соромом і сумнівом (за: Вітковським, 2015), може впоратися з емоційною напругою. Вона переконана, що працює в середовищі, яке дає їй можливість розвинути свою автономію. Вона є готовою до самостійних дій і здійснення виборів, прийняття рішень про свої функції, а також вмє відповідати вимогам оточення (Смиківський, 2012). Почуття сорому виконує інформаційну функцію. Воно повідомляє дитині про брак достатніх вмінь для виконання більш складних дій. Розпізнане таким чином почуття сорому призводить до того, що дитина відмовляється від активності, щоб опанувати цілісну модель поведінки і повернутися до неї, маючи відповідні вміння. Як наслідок, дитина вмє стримувати свої дії до часу освоєння соціально прийнятих моделей поведінки. Почуття сорому стає фундаментом для навчання від інших (Смиківський, 2012). Досягнута в цей період життя автономія стає базою, на якій будується її більш зріла форма, що описується, наприклад, як „здорова незалежність, опора на себе, здатність, вміння працювати самостійно та з іншими, асертивність, коли цього вимагає ситуація, стійкість до впливів” (Чуб, Матейчук, 2015, с. 33). В той час як здатність до відчуження сорому, що розвивається у цей час, розпочинає процес морального розвитку. Вітковський, посилаючись на праці Еріксона (1959, с. 77, за: Вітковським 2015, с. 80), акцентує роль здатності до почуття провини як умови „>навчання трактування< інших” – дітей та дорослих – на основі здатності „до розпізнання та коригування власних помилок чи недоліків, яка не мусить перетворитися на отриманий невротичний комплекс”. Досягненням цього періоду є також початок процесу щораз кращого вміння зарадити собі в регулюванні переживання напруги та емоційних станів. Приклади ефектів розвитку в цьому періоді життя та ризики, пов'язані з деякими умовами розвитку, представлено на рисунку 2.5.

---

симально п'ятьма дітьми, якщо групу відвідує дитина, яка не досягла першого року життя або є неповносправною, може здійснювати догляд максимально над трьома дітьми (закон від 4 лютого 2011 року про опіку над дітьми у віці до 3 років, розділ 4).



**Рисунок 2.5.** Досягнення розвитку в період раннього дитинства і загрози для подальшого розвитку в результаті невідповідності умов розвитку дитини та її потреб і можливостей

Джерело: авторська розробка на основі: Вітковський (2015, с. 266), Бжезінська, Новотнік (2012), Чуб, Матейчук (2015), Аппелт (2005)

Вітковський, посилаючись на працю Еріксона (1980, с. 58, за: Вітковським 2015, с. 265), пише, що досвід дитини з цього етапу розвитку має вирішальне значення для передбачення того, які будуть в її контактах з іншими людьми стосунки між:

- захопленням свободою та ненависним спротивом,
- кооперацією та демонстрацією власної волі,
- вираженням себе та вимушеною стриманістю або лагідною чемністю.

Результатом розвитку, що складає внесок „до можливого формування ідентичності стає сама мужність бути незалежним суб'єктом, який може обирати і скеровувати власне майбутнє” (Еріксон 1970с, с. 62, за: Вітковським 2015, с. 267).

Бжезінська і Новотнік пишуть, що здатність до саморегуляції, що розвивається надалі в наступних періодах життя, уможливує дитині збереження дисципліни та концентрації уваги під час уроку, незважаючи на незадоволення

важливих потреб, дію відволікаючих факторів. Вона має ґрунтовне значення для розвитку так званих виконавських функцій, що визначають здатність дитини до „(...) утримання від рефлексорних або імпульсивних, розв'язання проблем, планування дій та їх ініціювання разом з гнучкою реалізацією (навіть незважаючи на існування ускладнюючих чинників), а також моніторингу конкретних етапів активності, орієнтованої на ціль” (Бжезінська, Новотнік 2012, с. 62-63).

### 2.2.3. Профілактика в дошкільний період

На дошкільний період (від четвертого до шостого року життя) припадає фаза розвитку ініціативи. Її проявом є радість від можливості суперництва, стійке прагнення до досягнення мети та задоволення від її досягнення. Позитивним розв'язанням кризи є нова внутрішня сила, що називається підприємливістю (Еріксон 1970 за: Бжезінська і ін. 2008).

Завданням дорослих є створення дитині можливості для прояву ініціативи у виборі цілей своєї активності, способів реалізації завдань з одночасною повагою соціальних правил, потреб і прав інших людей. Пізнання дитиною соціальних правил, які обмежують її активність, прийняття їх та дотримання в діяльності є дуже складним завданням для дитини і дорослих з її оточення з погляду на властивості дитини цього віку.

Дитина, як пише Смиківський (2012, с. 157), „починає бути активною у створенні своєї соціальної ситуації”. Автор стверджує, що на третьому році життя настає криза, проявом якої є негативізм, впертість, непокірність і свавілля. Він характеризує негативізм як протиставлення себе пропозиціям оточення, а також своїм власним імпульсам. Посилаючись на роботу Льва Виготського, Смиківський (2012, с. 158) описує впертість як наполягання дитини на тому, чого вона прагне, не тому, що це для неї є настільки важливим в даний момент, а саме тому, що вона цього вимагає. У впертості дитина іноді також суперечить своїм актуальним бажанням, прагнучи дотримання вірності собі. Непокірність „є зовнішнім виразом прагнення до реалізації власного бажання – наполягання на своєму”. Вона є спрямована проти засад виховання, способу життя. Це є вираженням незадоволення дитини і приймає форму „так, але”, у відповідь на пропозиції та поведінку дорослих (Смиківський, 2012, с. 158). Свавілля натомість виникає з тенденції до незалежності, потреби робити все самостійно. Вираженням цієї тенденції є також „спротив, бунт, засудження а також деспотизм – ревності” (Смиківський, 2012, с. 158). Засудження полягає у запереченні вартості чогось (наприклад, гри, пропозиції дорослого). Видається, що прикладом заудження у цьому значенні може бути висловлювання

дитини, що пропонується „гра є дурна”, хоча раніше вона бавилася у цей спосіб з радістю і включеністю і за хвилину теж може так бути. Однак в цей момент її засудження є виразом опозиції щодо дорослого. Натомість деспотизм, як пише Смиківський (2012, с. 159), є виразом тенденції до панування, влади, а в багатодітній сім’ї може проявити себе у вигляді ревнощів по відношенню до інших дітей.

Поведінка дитини, що виступає проявом кризи третього року життя, призводить до збільшення дистанції між дитиною та соціальним оточенням. Вона дозволяє їй стати незалежною від моделей батьків, завдяки чому створюється простір для виявлення її ініціативи (Смиківський, 2012, с. 159).

З точки зору можливостей розвитку дитини важливо, щоб симптоми заперечення не приводили до ескалації конфліктів між дитиною та батьками, бо їх результатом може бути взаємна неприязнь. Однак, з іншого боку, надто гладкий перебіг цієї кризи „може приводити до глибокого гальмування волі і розвитку афективної сфери особистості дитини дошкільного віку” (Виготський, 2002а, за: Смиківським, 2012, с. 159). Також важливо, щоб криза не тривала надто довго, тому що це порушуватиме належний перебіг психосоціального розвитку в дошкільному періоді.

Щоб дитина могла впоратися з кризою третього року життя, вона потребує підтримки дорослих, котрі розуміють її нетипову поведінку і функції, які вона виконує. Дорослих, які здатні гнучко реагувати на цю поведінку, дозволяючи дитині реалізувати свою ціль, якщо це для неї безпечно і не порушує прав інших людей та соціальних норм. Одночасно вони можуть виказати розуміння фрустрації та гніву дитини, коли її благо чи соціальні правила, що захищають права інших людей, вимагають обмеження її волі. Загрозою для розвитку дитини і стосунків дитини з батьком/матір’ю є невміле управління поведінкою дитини, що полягає, серед іншого, у:

- зверненні уваги на дитину, коли вона неслухняна, ігноруванні поведінки, яка відповідає соціальним нормам (що посилює негативну поведінку),
- формулюванні рекомендацій у спосіб, незрозумілий для дитини, наприклад, „будь ввічливим”, в той час, коли вона не усвідомлює, яка поведінка очікувана в цій ситуації, а якщо навіть знає, то не знає іншого способу вираження свого неспокою, гніву, розчарування, потреби у контакті з батьком/матір’ю,
- запровадженні правил у негативній формі, наприклад „не можна падати на підлогу”, без інформації, яка поведінка є очікуваною, коли дитина чогось хоче, а батько/мати цього не дозволяють, без підтримки, що допомагає дитині навчитися соціально апробованій поведінці,

- неузгодженості, коли, наприклад, одного разу дана поведінка розважає батька /матір або він/вона не звертає на неї уваги, а іншим разом ця поведінка викликає реакцію незадоволення, картання дитини,
- вдаванні до примусу та насильства, в тому числі фізичного, аби підпорядкувати собі дитину,
- невмілій допомозі дитині у відновленні контролю над своїми неприємними емоціями і поведінкою, наприклад, коли дитина впадає в розпач або посилює невідповідну поведінку, щоб отримати те, чого бажає, гнівається і в результаті цього є агресивною (Нормадеу, Венет 2003; Біі 2004; МкМахон 2006; Шаффер 2006).

У таких обставинах виникає „цикл взаємних негативних підкріплень” (Шаффер, 2006, с. 323), а агресивні моделі комунікації стають щоразу більш автоматичними і важкозмінюваними (Нормадеу, Венет 2003). Поява такого несприятливого для розвитку дитини та стосунків батьки-дитина циклу є найбільш імовірно у випадку батьків, здатність до саморегуляції яких є низькою і/або вони самі виявляють антисоціальну поведінку. Часто вони дублюють моделі дисциплінування дитини, винесені з власного сімейного середовища. Іншим фактором ризику є високий рівень стресу, що виникає, наприклад, з безробіття, розпаду подружнього зв'язку, під впливом якого батьки легко втрачають контроль над функціонуванням у відносинах з дитиною. Механізм появи агресії в дітей, а у більш пізньому періоді злочинної поведінки, початком якої є цикл взаємних негативних підкріплень в ранньому дитинстві, описав Геральд Патерсон (1991, за: Біі 2004, с. 16-17).

Чинником, який посилює ризик виникнення стосунків, що спираються на примус, можуть бути також характеристики дитини. В літературі (наприклад, Біі 2004; Гагнон, Вітаро 2003; Боуен і ін. 2003) звертається увага передусім на темперамент. Діти, в яких настає брак рівноваги між процесами збудження і гальмування, діти з так званим „складним темпераментом” (див. розд. 2.2.1.), вимагають від батьків і вчителів у початковій школі значно вищих компетенцій у здійсненні опіки та виховання. Вищих компетенцій вимагають також діти неповносправні, хронічно хворі, з розладами розвитку мовлення, з розладами здатності до планування своєї поведінки і передбачення її наслідків або іншими видами дефіцитів, які ускладнюють функціонування у стосунках з іншими людьми.

Смиківський (2012, с. 161) звертає увагу, що з „енергетичного” погляду дошкільний вік є фазою найбільшої рухливості і це як у фізичному, психічному, так і соціальному значенні”. Це зумовлено розвитком рухових, комунікаційних функцій та розвитком уяви. Дитина здатна дістатися до місць, до яких раніше не мала доступу, що розширює діапазон цілей, які вона може собі постави-



ти. Розвиток мови дозволяє їй формулювати багато запитань, а розвиток уяви приводить до того, що дитина «не може уникнути того, щоб не перестрашитися тим, що сама уявила або видумала» (Еріксон 2004, за: Смиківський 2012, с. 161). Дитина піддається подвійному тиску – власних імпульсів та предметів, які є в її оточенні. Коли вона бачить щось нове, негайно цього хоче і прагне досягти своїх цілей по лінії «найменшого опору» – що Смиківський (2012, с. 162) пояснює як прагнення до отримання „максимуму приємності найпростішим способом. Дитина найбільш охоче захопила б собі те, що є найкращим, не рахуючись з тим, кому це належить і чи завдасть це комусь шкоди”. Хоча можна легко вгадати її наміри, цілком не зовсім легко керувати її поведінкою, тому що «незважаючи на багато попереджень і заборон, дитина так довго, як довго чогось хоче, буде до цього прагнути» (Смиківський, 2012, с. 159). Сила бажань у поєднанні з типовим для дітей в цьому періоді життя спонтанним способом дій є причиною багатьох зіткнень з потребами та інтересами інших людей. Дитина, як пише далі Смиківський (2012, с. 159), забирає щось у когось не тому, щ охоче позбавити особу чогось, а тому, що не може опанувати бажання, щоб заволодіти цією річчю.

Криза в реалізації завдання розвитку з'являється, коли „дитина з різних причин не може освоїти засоби до дій, які дозволяють визначити, який рівень власної ініціативи в якій соціальній ситуації є можливий” (Смиківський 2012, с. 163). Загрозою, як пише Смиківський, є вихід з фактичних дій в результаті втрати довіри до себе і втеча до світу фантазії (чому сприяє інтенсивний розвиток уяви). Розв'язанням, яке сприяє розвиткові, в цей період життя є гра, в якій дитина може програвати різні ролі і апробувати багато нових способів дії. На іншому полюсі ініціативи є почуття провини, джерелом якого є поразка в реалізації бажань, особливо бажання володіння предметами, які належать батькові/матері, пробуджують в дитини заздрість і бажання суперництва. Дитині видається, що це предмети, якими володіють батько/мати, є джерелом його/її сили, з цієї причини атакує одного з батьків, зазвичай такої ж статі. „Конфлікт між мрією про власну велич і бажанням позбавлення дорогих людей цієї величі складає центральний конфлікт дошкільного віку” (Смиківський, 2012, с. 162).

Встановлення дорослими кордонів є необхідним, щоб дитина вчилася самообмеженню. Чинником, який схиляє її до цього, є не тільки страх покарання, якщо вона не поважатиме заборону, а також і совість, яка народжується, любов і повага до батьків. Поява почуття провини в деяких ситуаціях спонукає дитину обмежувати власну ініціативу. Коли дитина навчиться розпізнавати почуття провини, що народжується, воно може стати для неї „сигналом, що попереджає про небезпеку вступу в конфлікт з принципами суспільного

життя” (Смиківський, 2012, с. 164). Завдяки цьому дитина утримується перед „неправильною” дією або здійснює її корекцію. Підтримує її в цьому совість, що розвивається, фундаментом якої є правила, прийняті від дорослих, та привласнення соціальних ідеалів, особливо створення «Я-ідеального». Дитина не хоче бути поганою, навіть під час гри. Вона буває також дуже суворою, що може призводити до надмірного самообмеження, яке ускладнює пізнання себе та світу (Смиківський, 2012, с. 164).

Відносини ‘батько/мати – дитина’ в дошкільному періоді підлягають важкому випробуванню. Неминучим впродовж певного часу є „трактування дитиною батька/матері як ворога та суперника”, а батько/мати, ставлячи межі, мусить бути джерелом фрустрації (Смиківський, 2012, с. 164). За Смиківським (2012) чинником, що захищає цей зв’язок, є його якість, сформована в попередні періоди розвитку. Важливо, щоб виконання своєї ролі дорослим, яка полягає в обмеженні дитині доступу до предметів, не приводило до втрати любові та поваги. Дорослий, ставлячи межі, також мусить навчити дитину тому, в який спосіб вона може задовольняти свої бажання, досягати своїх цілей. Якщо неможливо забезпечити підтримання зв’язку і навчити дитину задовольняти свої потреби, реалізувати свої цілі з дотриманням норм, то:

„з’являється ризик, що дитина почне розглядати дорослого як ворога і замість того, щоб з ним співпрацювати, почне з ним конкурувати. Тож небезпекою цього періоду є утворення і подальше збереження ворожого чи суперницького ставлення дитини до батька/матері. Він може стати причиною трактування дитиною пропозицій і вказівок батька/матері як вираження небажання, а не як вираження турботи про неї і бажання діяти для її блага” (Смиківський, 2012, с. 164-165).

Автор звертає увагу на те, що цей ризик зменшує розширення соціальних контактів дитини, наприклад, у зв’язку з відвідуванням дитячого садка, можливістю гри у групі ровесників. Знайомство з представниками різних професій професіями, сутність яких дитина може зрозуміти (наприклад, пожежник, поліцейський, садівник, водопровідник), забезпечує їй можливість тимчасової ідентифікації з кимось іншим, ніж батько/мати, що дозволяє їй реалізувати власну ініціативу без стількох конфліктів і почуття провини (Смиківський, 2012).

Як у ранніх періодах розвитку, так само і в дошкільний період, поряд зі специфічними умовами, необхідними для реалізації завдання розвитку та подолання пов’язаної з ним кризи, необхідним є також надання дитині можливості задоволення потреб, важливих в кожному періоді життя (умови неспецифічні, Бжезінська, 2000). У наведеній нижче таблиці знаходяться приклади дій дорос-

лих, які можуть цьому сприяти. Опущено умови, які підтримують розвиток почуття самоефективності, оскільки вони описані вище, а також в таблиці, яка характеризує цілі та профілактичні заходи.

**Таблиця 2.4.** Приклади дій дорослих осіб, які сприяють заспокоєнню найважливіших психічних потреб дитини у віці 4-6 років

<b>Почуття безпеки</b>
<p>Постійність догляду – впродовж більшої частини часу дитиною опікуються ті самі особи, хоча їх коло розширюється – крім батьків, вчителі у початковій школі, дідусі та бабусі та інші добре знайомі дитині особи, які тимчасово доглядають за нею.</p> <p>Постійність правил, які зобов'язують дитину, наприклад, безпеки вдома і поза домом, налагодження відносин з іншими людьми.</p> <p>Підтримка дитини завжди, коли вона цього потребує, але без обмеження її можливості впоратися самостійно.</p> <p>Панування дорослих над своїми емоціями, навіть у стані сильного збудження – промовляння до дитини спокійним тоном, відсутність прояву вербальної і фізичної агресії, в тому числі також агресії у формі образи на дитину.</p>
<b>Почуття емоційного контакту і зв'язку</b>
<p><b>У сім'ї:</b></p> <p>Виявлення дитині любові, ніжності, емпатичне реагування на почуття, які вона переживає.</p> <p>Спільне проведення часу, вияв зацікавленості тим, що для дитини важливе.</p> <p>Створення родинних традицій та ритуалів, наприклад, спільне прийняття їжі, спільна праця по дому, спільне проведення вихідних, відпусток, відзначення свят та важливих моментів у житті дитини і сім'ї (день народження, вступ до початкової школи, освоєння важливих навичок, що вимагали наполегливої роботи тощо).</p> <p>Підтримка дитини завжди тоді, коли вона цього потребує, але без обмеження її самостійності, оскільки досвід підтримки в разі потреби зміцнює зв'язок і почуття власної вартості дитини.</p> <p><b>В дитячому садочку:</b></p> <p>Особисте вітання і прощання виховательки з дитиною.</p> <p>Вияв зацікавленості потребами дитини і емпатичне реагування на емоції, які вона переживає.</p> <p>Створення зв'язку в групі через запровадження специфічних для групи ритуалів, наприклад, способів відзначення днів народження, свят, важливих моментів у житті дітей.</p> <p>Організація ситуацій, що уможливають спільні дії без суперництва із турботою про те, щоб кожна дитина могла зробити свій внесок до спільної справи.</p> <p>Заохочення дітей до допомоги один одному.</p> <p><b>В обох середовищах:</b> з метою дисциплінування дитини застосування активного слухання і „Я”-повідомлення. Вживання Я-повідомлення полягає в інформуванні дитини про те, які почуття виникають в дорослого, коли дитина поводиться в певний спосіб, чому так відбувається і чого дорослий очікує, наприклад: <i>Я гніваюся, коли ти береш мій телефон без дозволу, говорила тобі вже багато разів, що для використання чужих речей треба мати згоду власника. Прошу, щоб більше цього не робила. Можна також підтримувати це повідомлення моделюванням, наприклад: Як ти почувалася, коли я запитую тебе, чи можу я дати для гри Ясьові твій конструктор?</i></p>

**Таблиця 2.4.** Приклади дій дорослих осіб, які сприяють заспокоєнню найважливіших психічних потреб дитини у віці 4-6 років (прод.)

<b>Почуття автономії</b>
<p>Поступове розширення сфер, у яких дитина приймає рішення скористатися, наприклад, з двох запропонованих дорослим варіантів (одягнеш сині штани чи зелені?); рішення може стосуватися наприклад обсягу, їжі, гри, місць, до яких дитина збирається з дорослим у вільний час. У дитячому садочку дитина може вирішити, що буде їсти (якщо є можливість вибору між двома стравами), скільки з'їсть, за яким столиком сяде, з ким буде гратися і у що.</p> <p>Повага до права власності дитини: запитування про згоду, якщо дорослий хоче скористатися речами, які належать дитині (наприклад, дозволити гратися її іграшкою іншій дитині); навчання дитини просити про доступ до чужих речей, позичати власні та відмовляти в доступі до своєї власності соціально прийнятним способом.</p> <p>Підтримка дитини в опануванні умінь, які збільшуватимуть діапазон її незалежності (одягання, гігієнічні процедури, здійснення покупок, їзда на велосипеді, навчання плаванню, приготування собі бутерброда, фруктового салату і ін., використання побутових приладів, наприклад пилососу).</p>
<b>Важливе для почуття безпеки, емоційного контакту, автономії і самоєфективності:</b>
<p><b>Домінування авторитетного стилю виховання:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– тепле, сердечне ставлення до дитини, прийняття дитини як особи, з умовним прийняттям її поведінки;</li> <li>– помірний контроль: не виходить за межі ситуацій, необхідних для безпеки дитини та соціалізації її дій;</li> <li>– дорослі вчать дитину очікуваним способам поведінки, обґрунтовують введені принципи, посиляючись на зрозумілі дитині цінності, які захищають її благополуччя та благо інших людей;</li> <li>– дорослі моделюють правильну поведінку, дотримуючись правил;</li> <li>– дорослі підтримують дитину в реалізації власних цілей з одночасною повагою правил; вживають позитивну і негативну індукцію<sup>19</sup> у відповідь на поведінку дитини, соціальні нагороди для закріплення бажаної поведінки, а також понесення дитиною наслідків своєї поведінки замість покарання;</li> <li>– дорослі м'яко і рішуче забезпечують адаптацію дитини до правил (при описі використано характеристику стилю, представлену Біі (2004) і Шаффером (2006).</li> </ul> <p>По мірі зростання дитини щораз більше правил обговорюються з нею, щоб це мало на неї вплив і пов'язану з ним внутрішню мотивацію їх дотримання.</p>

Джерело: авторська розробка.

Результати розвитку значною мірою залежать від умов, які створюють дитині дорослі в сім'ї і у дитячому садочку. На рисунку 2.6 представлено приклади цілей і профілактичних дій, що збільшують шанси дітей на конструктивне розв'язання кризи третього року життя, реалізацію завдань, що припадають на дошкільний період та пов'язаної з цим кризи.

<sup>19</sup> Позитивна індукція полягає у концентруванні уваги дитини на результатах її дій для інших людей, в тому числі особливо почуттів, які вони переживають; позитивні результати і пов'язана з ними радість – це індукція позитивна, негативні наслідки і пов'язані з ними неприємні почуття іншої особи – негативна індукція (Гофман, 2006).

Ініціатива 4-6		Компетенції батька / матері / виховательки в дитячому садочку для створення дитині умов розвитку:		
уміння планування своїх дій та їх реалізації згідно з соціальними нормами	↔	вміння впоратися з неприємними емоціями / фрустрацією з приводу перешкод на шляху до реалізації мети	↔	почуття власної вартості
				↔
				знання про інших людей, їхні потреби, емоції та причини їхньої поведінки (теорія мислення), здатності до емпатії та спільної гри
Універсальна профілактика	<p><b>Цілі:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) пропагування в суспільстві знання про умови, що сприяють розвитку дитини дошкільного віку, а також освіта батьків та вихователів дитячих садочків і створення їм умов для розвитку власних виховних компетенцій, зокрема реагування на прояви кризи 3 року життя;</li> <li>2) підтримка розвитку соціально-емоційних компетенцій дітей, особливо здатності до саморегуляції<sup>20</sup> та почуття власної вартості.</li> </ol>			
Універсальна профілактика	<p><b>Заходи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Розміщення в Інтернеті освітніх матеріалів для батьків дітей дошкільного віку, які надають наукові знання про потреби дітей та способи їх задоволення, допомагають подолати переконання, що не мають наукового підґрунтя; організація місць зустрічей для батьків і дітей з певного місцевого середовища, які пристосовані до спільних ігор та розмов з кваліфікованими опікунами, психологом, педагогом, де батьки можуть отримати потрібну інформацію, ознайомитися з новими іграми з дітьми, способами поради собі у ситуаціях складної поведінки дітей, можуть обмінятися досвідом і будувати мережу соціальної підтримки; реалізація програми Бланки Поцьвядровської (2013). „Підтримка розвитку виховних компетенцій батьків дітей дошкільного віку”; заохочення до авторитетного стилю виховання, що спирається на взаємну повагу і співпрацю, переконання і звернення уваги на наслідки неправильних дій для дитини і для інших людей замість покарання;</li> <li>2) Реалізація в дитячих садочках програми „Друзі Зіппі” (Partnership for Children, 2003), яка підтримує розвиток соціально-емоційних компетенцій дитини<sup>21</sup>; використання позитивної та негативної індукції; моделювання позитивної поведінки і обґрунтування того, чому така поведінка є правильною, організація ситуацій, в яких діти можуть застосовувати цю поведінку на практиці і користуватися підтримкою дорослих, винагородження здійснених спроб, зокрема соціальними нагородами (Берман, Ерат 2004);</li> <li>3) Стимулювання орієнтації на цілі через надання дитині простору і часу на вільну забаву, задавання їй запитань, наприклад: „Що будеш робити? Як це хочеш зробити?”; допомога у випадку поразки у такий спосіб, який залишає дитині якнайбільше поле для самостійності – емпатична реакція, коли вона фрустрована, знервована, а коли емоції дещо спадають, задавання запитань: „Що ти хотів(ла) зробити? Чим ти задоволений(а), а чим ні? Давай подумаємо, що ще можна зробити? Яку маєш ідею? Як думаєш, якщо б ти зробив(ла) так ..., це могло би вдатися?”; підпорядкування у грі ініціативі дитини, прийняття визначеної нею ролі; співпраця батька/матері з дитиною із турботою про те, щоб обидві сторони мали рівноцінне поле активності; соціалізація дій дитини через запровадження правил, які стосуються доступу до різних благ, пояснення їх сенсу, послідовні переговори про нові правила, а коли дитина намагається їх дотримуватися, звернення її уваги на позитивні наслідки для інших людей, для дитини; надання дитині можливості отримання досвіду наслідків власних рішень, дій зі збереженням безпечних для неї меж; підтримка розвитку вміння розв’язання конфліктів та співпраці з ровесниками;</li> </ol>			

Рисунок 2.6. Приклади цілей та профілактичних заходів в дошкільний період

Джерело: авторська розробка.

<sup>20</sup> Дії дорослих, які допомагають розвитку емоційних компетенцій (зокрема здатності до саморегуляції), в тому числі до відкладення задоволення, обговорюються в розділі 2.2.2. цієї книги, а також у праці Дептулі (2013, розд. 3).

<sup>21</sup> Приклади таких програм знаходяться також у праці Джоанни Смогожевської та Гжегожа Шумського (2015).

Ініціатива 4-6	Компетенції батька / матері / виховательки в дитячому садочку для створення дитині умов розвитку:		
уміння планування своїх дій та їх реалізації згідно з соціальними нормами	вміння впоратися з неприємними емоціями / фрустрацією з приводу перешкод на шляху до реалізації мети	почуття власної вартості	знання про інших людей, їхні потреби, емоції та причини їхньої поведінки (теорія мислення), здатності до емпатії та спільної гри
Універсальна про- філактика (прод.)	4) Підтримка розвитку почуття власної вартості шляхом доцінювання досягнень дитини, вияв зацікавленості її потребами та діями, вияв поваги до її прав та індивідуальності, перебування в ролі надійного джерела підтримки, що не обмежує незалежність дитини.		
Селективна профілактика	<p><b>Цілі:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Підтримка батьків дітей, яких, можливо, складніше зрозуміти та адекватно реагувати на їхні потреби (наприклад, діти з так званим „складним темпераментом”, передчасно народжені, з хронічними хворобами і неповносправністю);</li> <li>2) Підтримка матерів /батьків з групи ризику з причини складної матеріальної ситуації, нестабільних життєвих умов, позбавлених соціальної підтримки, молодого віку, виховання в дитинстві в соціальному закладі, статусу самотнього батька/матері в поєднанні зі складною життєвою ситуацією;</li> <li>3) Вдосконалення компетенцій вихователів дитячих садочків в плані розуміння дефіцитів розвитку дітей, розладів поведінки та специфічних потреб дітей з сімей з низьким соціоекономічним статусом (СЕС), зокрема в плані розвитку мовлення, пізнавального і соціально-емоційного розвитку, в тому числі виконавських функцій.</li> </ol> <p><b>Заходи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– індивідуальна підтримка асистента сім’ї або дошкільних волонтерів для батьків дитини</li> <li>– створення батькам дитини можливості користування системою допомоги, яка слугує розв’язанню життєвих проблем і розвитку ними своїх виховних компетенцій<sup>22</sup>;</li> <li>– охоплення дошкільною опікою дітей батьків з груп ризику, а також створення для них програм індивідуальної підтримки, адаптованої до їхніх потреб, яка збільшує шанси їх пізнавального, соціального та емоційного розвитку, в тому числі здатності до саморегуляції – важливо, щоб ці діти відвідували заклади, де переважають діти, котрі мають добрі умови розвитку в сім’ї (пор. Лапоінте і ін. 2005).</li> </ul>		
Індикативна профілактика	<p><b>Цілі:</b> підтримка батьків, які недостатньою мірою турбуються про дитину, наприклад, з причини алкогольних проблем, узалежнення від психоактивних субстанцій чи дій, психічної хвороби, проблем в плані контролювання власних емоцій та ін.</p> <p><b>Заходи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– згадане вище, а також індивідуальна підтримка спеціалізованих медичних та соціальних служб, мотивування до початку батьком/матір’ю терапії, підтримка у розв’язанні життєвих проблем та моніторингу ситуації дитини;</li> <li>– створення системи невідкладної замісної опіки у кризових ситуаціях і підтримка батька/матері у розв’язанні його/її готовності до виконання батьківської ролі у відповідальний спосіб.</li> </ul>		
Вдосконалення роботи дитячих садочків, в тому числі в плані підтримки розвитку дітей зі специфічними потребами, дітей, які мають ризики з причини невідповідного функціонування їхніх сімей, а також дітей із сімей з низьким СЕС.			

Рисунок 2.6. Приклади цілей та профілактичних заходів в дошкільний період (прод.)

Джерело: авторська розробка.

<sup>22</sup> Підтримка батьків з груп ризику у створенні дітям умов, які сприяють розвитку, представлена в роботі Дептули (2013, розд. 5), а також у статтях, доступних в Інтернеті (Дептула, 2010; 2012).

Багато результатів досліджень вказує на значення цього періоду розвитку для подальшого позитивного розвитку дитини та її функціонування в дорослому житті. Особлива увага звертається на негативні наслідки дефіцитів у сфері саморегуляції, які мають результатом прояв підвищеної агресії (пор. серед інших Урбан 2005), а також відставання у розвитку так званих виконавських функцій, від яких значною мірою залежить шкільний успіх дитини (Бжезінська, Новотнік 2012). Підтримка розвитку дітей, соціально-емоційний розвиток яких знаходиться під загрозою вже в дошкільний період, є відносно дешевим та дуже ефективним засобом запобігання соціальній дезадаптації в період дорослішання, в тому числі, особливо, агресії та насильству (Урбан 2005; Одом 2005). Ключовими в цьому плані є заходи, які підтримують розвиток умінь спілкування дитини з ровесниками і дорослими, здатності до розуміння емоцій та саморегуляції, умінь розв'язувати проблем, що з'являються у взаємодії з іншими дітьми, а також співпраці з ними (Берман, Ерат 2004).

Самуель Л. Одом (2005), аналізуючи ефективність різних форм підтримки розвитку дітей з груп ризику в дошкільний період дійшов висновку про те, що найдешевшим є включення їх до груп ровесників, які завдяки кращим умовам розвитку є соціально компетентними. Друге місце займає впровадження до дитячого садочка спеціальних програм, які підтримують розвиток соціальних компетенцій всіх дітей. Наступне місце має організація занять у групах дітей з проблемами, а також програми, що полегшують інтеграцію дітей з дефіцитами розвитку в дошкільній групі. В кожному з цих випадків критерієм оцінки результативності профілактичних заходів є включення дитини до групи ровесників, яка складається з соціально компетентних дітей. Однак видається, що діти з розладами психосоціального розвитку можуть потребувати всіх цих форм підтримки одночасно. Це вимагає високих, спеціалізованих компетенцій вихователів, які працюють у дитячих дошкільних закладах. Тут не вистачить стандартних програм, однакових для всіх (пор. Лапоінте та ін. 2005). Включення до групи ровесників є для дітей дошкільного віку винятково складним завданням. Це вимагає наявності типових для даного віку пізнавальних, емоційних та соціальних компетенцій. Ризик поразки в цій галузі для дітей, які розвиваються у несприятливих умовах, є дуже високим (пор. Гуральник 2005, ширше на цю тему Дептула 2013).

На рисунку 2.7 представлені досягнення розвитку дитини на кінець дошкільного періоду такі, як почуття самоефективності, а також соціально-емоційні компетенції, важливі для хороших стосунків з ровесниками і дорослими та вміння впоратися зі шкільними завданнями в наступний період життя. Також представлено загрози для розвитку – розлади екстерналізаційні та інтерналізаційні, дефіцити у розвитку виконавських функцій. Їх причиною може

бути описана вище невідповідність дій дорослих до потреб і можливостей дитини. Натомість їх результатом може бути, як зазначають Бжезінська та співавтори (2008, с. 210), часте переживання дитиною неможливості реалізації власних цілей, поразок у захисті своїх інтересів та почуття провини. Авторки звертають увагу на те, що ці переживання можуть бути результатом гальмування ініціатив дитини та надмірної критики, обмеження можливості реалізації її цілей, програшів у суперництві з іншими дітьми, браку можливостей до розвитку умінь співпраці.



**Рисунок 2.7.** Досягнення розвитку в дошкільному періоді та загрози для подальшого розвитку в результаті невідповідності умов розвитку дитини її потребам та можливостям

Джерело: авторська розробка на підставі Бжезінська, Новотнік (2012), а також інших праць, згаданих у цьому розділі.

#### 2.2.4. Профілактика в період середнього дитинства

Успішний перебіг розвитку дитини у дошкільний період дає підстави для здобуття нею успіху в школі, але не дає гарантії, що так станеться (Смиківський 2012, с. 167). Звідси дуже важливим є те, щоб батьки та вчителі розуміли, які умови вдома і в школі сприятимуть розвитку дитини. Дорослі мають тенденцію до зосередження уваги на оцінках, які дитина приносить зі школи, а не на тому, чого вона справді навчилася. Тут йдеться не тільки про опанування мистецтва читання і письма, умінь рахувати, знання про світ. Важливим є також те, що дитина довідалася про себе, про інших людей, про стосунки, які поєднують її з іншими, зокрема з однолітками та вчителями, які соціально-емоційні



компетенції вона могла розвинути. Серед соціально-емоційних компетенцій батьків і вчителів повинно цікавити, наприклад, наступне:

- як дитина радить собі в ситуаціях поразки та успіху,
- як долає спокуси, що відвертають її увагу від завдань, поставлених у школі,
- які емоції дитина переживає у зв'язку зі школою та наукою та як собі з ними радить,
- чи вдається їй співпрацювати з ровесниками, якщо вчитель створює такі ситуації,
- чи має почуття, що вона є особою, важливою для однолітків та вчителів.

Саме від здатності дитини до саморегуляції, емпатії, уміння співпрацювати, наполегливості у виконанні завдань, особливо готовності до докладання зусиль, які не пов'язані з негайним задоволенням, залежить, як вона радить собі із завданнями в наступні періоди життя, особливо у дорослому житті. З цієї перспективи час, проведений у школі, краще використовує та дитина, котра напружено працює, не піддається, незважаючи на труднощі, вчиться користуватися підтримкою однолітків та вчителя, здійснює прогрес, хоча кінцевий ефект її праці не оцінюється на «п'ятірку»<sup>23</sup>. Дитина, якій вчитель ставить завдання, що не вимагають від неї зусиль або співпраці з іншими, має незначні шанси на розвиток потрібних у житті компетенцій, хоча отримує самі «п'ятірки». Дуже хороші оцінки свідчать про те, що дитина засвоїла знання чи вміння, передбачені програмою. Однак вона не має можливості до навчання тому, що є сутністю завдання розвитку, яке припадає на цей час, тобто наполегливої роботи та співпраці з іншими, а також вміння порадити собі з фрустрацією, що виникає в результаті поразки або відсутності негайного задоволення.

Вступ до школи розпочинає період в житті дитини, в якому, як пише Еріксон (1997, с. 269-270), вона вчиться „отримати визнання завдяки виконанню певних речей”, розвиває проникливість і працьовитість – тобто „приспосовується до чужих прав, що керують світом обладнання та знарядь. Дотримання дій створення до кінця становить ціль, яка поступово витісняє забаганки і бажання, пов'язані з грою”. Природним джерелом мотивації дитини до реалізації завдань, що ставляться в школі, є потреба бути компетентною, „займатися чимось серйозним, подібним до того, що роблять дорослі” (Бжезінська та ін. 2008, с. 209). Супроводжуюче її прагнення „здобути визнання, досягнення позитивних результатів, бажання робити речі добре, чи навіть перфекційно” (Бжезінська та ін. 2008, с. 209) відкриває перед вчителями великі можливості підтримки дитини в отриманні знань і розвитку вмінь на базі внутрішньої мотивації.

<sup>23</sup> Найвища оцінка успішності учнів у польських школах (примітка перекладача).

Можна прийняти, що це стосується не тільки освоєння шкільних умінь (читання, письма, лічби та знань), але також навичок співробітництва. Еріксон (1997, с. 271) пише зокрема, що „працьовитість припускає виконання різних речей поруч з іншими людьми і разом з ними”. Протилежним до почуття компетентності полюсом є „почуття непридатності та неповноцінності” що з’являється, коли дитина не має «надії на оволодіння інструментами та навичками або не довіряє власній позиції серед партнерів” (Еріксон Еріксон 1997, с. 270).

Тому не тільки успіх в реалізації шкільних завдань є умовою успішного розв’язання кризи розвитку, яка припадає на цю фазу розвитку, але також встановлення добрих стосунків з ровесниками. Загрозою є як почуття неповноцінності, так і надмірна ідентифікація із завданнями, яка призводить до накладання на себе надмірних обмежень, звуження горизонтів тільки до роботи, надмірного почуття обов’язку, коли праця стає єдиним критерієм вартості і показником сенсу життя (Еріксон 1997, с. 271; Еріксон 1970, за: Бжезінська та ін. 2008, с. 209).

Компетентність – це нова сила Его, що є результатом успішного розв’язання кризи. Вона виражається у вільному переживанні ефективності, умілості та інтелігентності у виконанні ролей та реалізації завдань, не порушеному „інфантильною неповноцінністю щодо осіб нібито більш компетентних” (Бжезінська 2008, с. 209).

Загрозою для розвитку дитини, а також для суспільства, є ситуація, в якій вона починає відчувати, „що колір її шкіри, походження батьків чи модне вбрання визначають її вартість як учня, і таким чином її почуття і д е н т и ч н о с т і є вищою мірою, ніж бажання і воля до навчання” (Еріксон 1997, с. 271). Ось чому так важливо, щоб праця вчителів з дітьми уможлиблювала кожному з них здійснення прогресу і отримання з цього факту задоволення. Особливо під загрозою в школі знаходяться діти зі спеціальними освітніми потребами та діти з сімей з низьким соціоекономічним статусом (СЕС). Наскільки з думкою про підтримку розвитку дітей зі спеціальними освітніми потребами створено спеціальні процедури у польських школах, настільки діти з сімей з низьким рівнем СЕС такої спеціалізованої підтримки не мають. Проблему створення їм умов, що сприяють розвитку почуття компетентності, піднято в розділі 4. У таблиці 2.5. представлено приклади дій дорослих, які сприяють задоволенню у всіх дітей потреби у безпеці, емоційному контакті та зв’язку, автономії та ефективності<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Частина прикладів у таблиці є результатом співпраці М. Дептули з учителями Початкової школи № 63 в Бидгощі в ході циклу навчальних педагогічних рад, які проводилися у 2014/2015 шкільному році, а також досвіду взаємодії з вчителями, які беруть участь в про-

**Таблиця 2.5.** Приклади дій вчителів, які заспокоюють найважливіші психічні потреб дитини у віці 7-11 /12 років

<b>Почуття безпеки</b>
<p>Розробка приятних для учнів перших класів правил адаптації до шкільного середовища, класу, вчителів і нової для себе форми активності – науки, наприклад, уможливлення дітям пізнання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– школи, зрозуміле позначення важливих для них місць (серед інших класу, туалету, загальної кімнати, ідальні тощо)</li> <li>– персоналу, з яким учні можуть мати контакт, представлення їм завдань цих людей та інформування про способи користування їхньою допомогою</li> <li>– колективу вчителів I-III класів, в який може включитися вчитель, що замінює головного вчителя в разі його відсутності, і турбота про те, щоб діти могли з ними ближче познайомитися, наприклад, під час перерв, спільних з іншим класом занять.</li> </ul> <p>У випадку учнів, які переходять до IV класу, де значно збільшується кількість вчителів, які працюють з дитиною, розробка основ адаптації дітей до нової ситуації, ритуалів переходу.</p> <p>Мотивування до навчання через збудження цікавості, почуття сенсу, а не суперництва.</p> <p>Постійні та справедливі правила, що накладають обов'язки на учнів і вчителів у шкільному середовищі, які стосуються найважливіших для учнів справ, пов'язаних з процесом учіння, наприклад:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– право на помилку і можливість отримувати підтримку під час уроку та поза ним</li> <li>– задавання домашніх робіт /завдань і способу їх перевірки</li> <li>– перевірка знань та умінь, критеріїв оцінювання і можливості вимагати забезпечення своїх прав, якщо вони були порушені вчителем</li> <li>– поведження на уроках і наслідки порушення правил учнем, але так само й вчителем.</li> </ul> <p>Способи підтримання дисципліни на уроках спираються на розуміння причин невідповідної поведінки учня і підтримку вчителя в засвоєнні відповідних форм подолання складних ситуацій таких як, наприклад:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– незадоволення необхідністю очікування своєї черги</li> <li>– страх перед невдачею та його наслідками</li> <li>– гнів, розчарування або жаль з причини неможливості опанування знаннями й уміннями, які вимагаються</li> <li>– нудьга, викликана монотонністю форм активності, необхідністю виконання нецікавих для учня завдань або таких, що не вимагають від нього жодних зусиль</li> <li>– втома, заздрість, почуття недооцінки тощо.</li> </ul> <p>Правила, які стосуються поведження учнів один з одним, що покликані захищати безпеку та гідність кожного учня, а також його право до захисту та підтримки у випадку їх недотримання іншими учнями; послідовні процедури діяльності в класі та школі, що закладають співпрацю з дітьми та батьками, підтримку розвитку конструктивних умінь розв'язання конфліктів і вміння радити собі з неприємними емоціями.</p> <p>Безпечне і сприятливе для задоволення фізіологічних потреб шкільне середовище, зокрема:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– організація праці впродовж дня і тижня – кількість навчальних годин, тривалість перерв і способи їх проведення, що відповідають можливості відновлення сил в даному віці</li> <li>– порядок уроків з різних предметів</li> <li>– місця роботи (парти та стільці), які відповідають зросту учнів, правильне освітлення та вентиляція приміщень, тоновані кольори.</li> </ul>

екті „Блакитноокі” у нашій школі – подолання стереотипів на шляху до створення учням кращих умов розвитку в шкільному класі авторства М. Дептули і Боршіха, завдання, співфінансоване з коштів, призначених авторам проекту в конкурсному режимі Державною Агенцією Розв'язання Алкогольних Проблем в межах Національної Програми Здоров'я на період 2016-2020 (Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020. Umowa z UKW Nr 6/53/3.4.3/17/DEA.)

**Таблиця 2.5.** Приклади дій вчителів, які заспокоюють найважливіші психічні потреб дитини у віці 7-11 /12 років (прод.)

<b>Почуття емоційного контакту та зв'язку / приналежності</b>
<p>Виказування вчителем зацікавленості потребами дитини, емпатичне реагування на її емоції як неприємні, так і приємні, відсутність недооцінки її проблем у школі або вдома, надання підтримки. Виявлення у контакті з дітьми частіше приємних ніж прикрих емоцій – радості та задоволення від роботи з ними, віри в їхні можливості, надії на спільне досягнення успіхів (розуміння досягнень учня як спільного результату праці вчителя і учня, де кожний має своє завдання, а поразка учня є спільним викликом для учня і вчителя – вони разом складають план дій, який збільшує шанси дитини на успіх, вчитель пробуджує/ підтримує надію дитини на досягнення обраних цілей, допомагає їй побачити найменший прогрес на шляху до мети, а якщо його немає, то цінує той факт, що дитина доклала зусиль і вони спільно шукають більш ефективного шляху діяльності).</p> <p>Створення в класі можливості для розвитку почуття приналежності до класу як соціальної групи і нав'язування хорошого емоційного контакту між дітьми, навчання бути хорошим колегою, другом, наприклад:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– створення дітям можливості для спільних дій і отримання з цього радості, від роботи у групах на уроках, де кожний учень має можливість зробити внесок до кінцевого результату, досягнутого колективом шляхом спільного визначення учнями тематики і проведення виховних годин аж до довшого часу, проведеного спільно класом із вихователем, наприклад, фільмів ніч у школі, ніч з настільними іграми, спільні виїзди на екскурсії, кемпінг, піші рейди у вихідні – умовою успіху є вибір форм, які враховують зацікавленість дітей, в яких всі можуть взяти участь, створення їм можливості пізнання ідей та очікувань однокласників /однокласниць та навчання прийняттю таких рішень, які враховують потреби всіх дітей</li> <li>– заохочення дітей до створення традицій у своєму класі, наприклад, стосовно переживання особливих моментів у вироблений учнями спосіб (святкування днів народження, свят, початку і завершення шкільного року або семестру; спільних з вихователем класу заходів поза школою; ігор на перервах, вибору дня, коли кожний учень класу має щось в узгодженому кольорі або всі переодягаються за попереднім узгодженням тематики і допустимих форм)</li> <li>– заохочення дітей до здійснення дій на користь інших осіб у школі (наприклад, підготовка вистави для учнів молодших класів, ігри чи спортивні розваги) або поза школою (благодійні акції, приготування невеликих подарунків і запрошення до школи / відвідування вдома старших або самотніх осіб під доглядом вчителя або батька/матері)</li> <li>– створення дітьми за допомогою вчителя системи взаємної підтримки у навчанні, розв'язування проблем і конфліктів, навчання репрезентації класу назовні і управління спільними благами (наприклад, класний фонд, отриманий завдяки спільним діям – шкільним ярмаркам, фестивалям)</li> <li>– використання вчителем кожної можливості для підтримки дітей у розвитку навичок – пізнавальних і соціально-емоційних, необхідних до нав'язування добрих стосунків з однолітками, що спираються на взаємну повагу і поважання права до автономії кожної особи, де межею свободи є права інших людей, живих істот та спільне благо.</li> </ul> <p>Склад команд, у яких працюють діти повинен через якийсь час змінюватися, а завдання мають бути продумані таким чином, щоб кожна дитина могла зробити свій внесок до кінцевого результату. Не слід поєднувати в одній групі дітей, які явно погано налаштовані по відношенню один до одного (наприклад, дитина відторгається ровесниками і сама теж цієї особи не любить), поки не вдасться допомогти їм у досягненні зміні емоційного ставлення один до одного; для дитини, яка відторгнена однолітками, шукаємо такого складу колективу, в якому є учні, що вказують їй більше розуміння або симпатії</p>

**Таблиця 2.5.** Приклади дій вчителів, які заспокоюють найважливіші психічні потреб дитини у віці 7-11 /12 років (прод.)

<b>Почуття автономії</b>
<p>Створення у класному колективі умов, що сприяють розвитку толерантності до несхожості ровесників:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– організація занять, що дозволяють дітям помічати схожість та різницю між людьми, в тому числі й між ними самими, в плані способів переживання подібних ситуацій і поведінки під впливом емоцій, зацікавленості, занять у вільний час, мрій та планів на найближче майбутнє та усвідомлення права кожної людини бути самою собою і жити у свій спосіб, а також меж індивідуальної свободи</li> <li>– організація занять, які дозволяють дітям помічати, що завдяки різноманітності інтересів та навичок вони можуть спільно зробити щось, чого кожен з них окремо не міг би зробити</li> <li>– виявлення вчителями поваги до відмінностей дітей – наприклад, достосування темпу роботи до потреб/можливостей дітей завдяки підготовці набору завдань, для тих дітей, які працюють швидше, і системи підтримки для тих, які працюють повільніше, швидше стомлюються або втрачають інтерес; оцінювання дітей за зусилля, які вони вклали в дану працю, а не тільки за її кінцевий результат; відзначення прогресу, який дитина робить завдяки своїй праці незалежно від того, наскільки віддалені досягнуті результати від прогнозів програми; відсутність порівняння дітей; допомога кожній дитині в міру її потреб, а не заниження очікувань щодо результатів, яких дитина може досягти</li> <li>– організація занять, що дозволяють дітям пізнавати різні культури, релігії, людей різних рас і відкриття схожості й різниці між людьми, усвідомлення переваг різноманітності; концентрування уваги на виявленні механізмів появи негативних стереотипів, упереджень і дискримінації; пробудження рефлексії над причинами нетолерантності й дискримінації, навчання читати мову ненависті та остерігатися її, ставання на захист слабших і переслідуваних</li> <li>– використання вправ, що уможливають навчання через досвід, дякуючи якому діти можуть самі зробити висновки, помітити переваги співпраці, гетерогенності, а також те, що самі володіють багатьма соціальними ідентичностями і навіть, якщо якась із них опиняється під загрозою несправедливої, негативної оцінки інших (стереотипу), це не змінює того, ким вони є і не повинно впливати на їхню самооцінку</li> <li>– встановлення правил, які діють у школі у такий спосіб, щоб вони підтримували розвиток переконання, що відмінність вигляду, уподобань, зацікавлень, способу поведінки не може бути в класі причиною виключення дітей, якщо вони не порушують прав інших людей.</li> </ul> <p>Створення в класі умов для вираження дітьми власної думки, особливо у важливих для них справах, врахування її у прийнятих рішеннях, а якщо це можливо, виявлення причин, спільний пошук розв'язання.</p> <p>Створення дітям умов для навчання солідарності й допомоги іншим, але також асертивного захисту власних прав, зокрема права на відмову виконання чужого прохання чи очікувань у спосіб, який мінімізує прискрість для іншої сторони і поважає гідність обох сторін взаємодії.</p>
<b>Почуття самоєфективності</b>
<p>Основою є авторитетний стиль виховання, охарактеризований в таблиці 2.4. Почуття самоєфективності тісно пов'язане з почуттям компетентності, докладно презентованим у цьому розділі та в розділі 4.</p> <p>Тут будуть представлені основні приклади заходів, що сприяють розвитку почуття самоєфективності щодо стосунків з однолітками і життям класу.</p>

**Таблиця 2.5.** Приклади дій вчителів, які заспокоюють найважливіші психічні потреб дитини у віці 7-11 /12 років (прод.)

<b>Почуття самоефективності (прод.)</b>
<p><b>Встановлення правил, які регулюють поведінку в класі та шкільній спільноті</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– встановлення правил, що зобов'язують у взаємних стосунках у формі позитивного прикладу, а не заборони, наприклад: „в ситуації конфлікту шукаємо розв'язання за допомогою медіатора або розмовляючи між собою” – замість: „не ображаємо і не б'ємося”</li> <li>– правила не повинні бути нав'язані дітям силою шкільного розпорядку або волею вчителя, але напрацьовані спільно з дітьми, щоб вони розуміли їх сенс і могли б оцінити їх важливість для свого захисту, створення хорошого класу і школи</li> <li>– вчитель повинен співпрацювати з дітьми в цій сфері на правах партнера, більш досвідченої особи, яка звертає увагу дітей на непомічені ними аспекти ситуації, наприклад, ставлячи запитання, які стимулюють дітей до рефлексії, до зауваження наслідків існування або браку даного правила у спільно прийнятих принципах</li> <li>– особливе значення у встановленні правил має захист меншості</li> <li>– правила можуть бути поступово доповнені, вдосконалені – до роботи над зобов'язуючими правилами в класі необхідно приступати з дітьми у ситуації, коли раніше встановлених правил не вистачає для створення умов до навчання і задоволення потреб дітей.</li> </ul> <p><b>Управління класом відповідно до авторитетного стилю виховання</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– віддавання щораз більшого обсягу рішень, що стосуються самих дітей і класу, в їхні руки з одночасним створенням можливості підвищення результатів рішень у безпечний для них спосіб</li> <li>– створення дітям умов для навчання тим навичкам, які роблять їх більш самостійними, незалежними (наприклад, контактування з позашкільними інституціями в ході роботи за методом проєктів); прийняття групового рішення в ситуації повідомлення членами групи різних варіантів</li> <li>– уможливлення дітям виконання різних ролей/функцій в класі та школі, на уроках і в позаурочній діяльності – умова: ролі та функції мають відкритий характер, дитина може їх модифікувати відповідно до своїх ідей, компетенцій</li> <li>– напрацювання правил прийняття рішень в класі, так, щоб кожний учень міг мати вплив на суттєві для себе справи</li> <li>– створення в класі можливості для прийняття рішень, наприклад, що стосуються того, скільки завдань дитина виконує з набору, підготовленого вчителем, в якій формі викаже ступінь опрацювання даної навички (наприклад, вчитель пропонує два варіанти уроку на повторення, а учні вибирають той, який їм більше відповідає).</li> </ul>

Розміщені у таблиці 2.5. приклади дій вчителів у школі стосуються створення учням умов до задоволення психічних потреб, важливих у кожному періоді життя. Однак багато з них, особливо ті, що стосуються емоційного контакту, а також почуття самоефективності, підтримують також розвиток почуття компетентності у відносинах з однолітками й у виконанні шкільних завдань. Це допоможе запобігти розвитку почуття неповноцінності та некомпетентності. Наступні приклади цілей і профілактичних заходів, які підтримують розвиток почуття компетентності, відображено на рисунку 2.8.

Продуктивність 7-12	Компетенції батька/матері/вчителя в школі для створення дитині умов, що сприяють розвитку почуття компетентності у виконанні шкільних завдань і в стосунках з однолітками
Універсальна профілактика	<p><b>Цілі:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) підтримка розвитку виховних компетенцій батьків і вчителів;</li> <li>2) сприяння психосоціальному розвитку дітей в плані:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– теорії мислення, яка уможливує розуміння інших людей, їхніх емоцій та поведінки</li> <li>– соціально-емоційних компетенцій, наприклад, емпатії, саморегуляції, особливо вміння порадити собі у складних ситуаціях; створення зв'язку з соціально компетентними однолітками, толерантності, співпраці, допомоги іншим та користування допомогою;</li> <li>– почуття самоефективності у плані цілей, пов'язаних з власним розвитком (наприклад, досягнення бажаних для себе результатів у навчанні, оволодіння певними знаннями та/або уміннями), а також із середовищем життя (наприклад, співучасть у створенні регулюючих норм у класі, прийняттю рішень, важливих для класу і/або дитини, запровадження змін у класі, школі та в родинному домі, у здійсненні соціального контролю; досвід можливості впливу зі сторони інших людей ровесників, батьків і вчителів;</li> <li>– почуття відповідальності за спільне добро і захист слабших;</li> <li>– здоров'язберігаючих настанов, особливо в галузі психічного здоров'я.</li> </ul> </li> </ol> <p><b>Заходи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) розміщення в Інтернеті навчальних матеріалів для батьків дітей віком 7-12 років, які надають наукові знання про потреби дітей і способи їх задоволення, що долають переконання, котрі не мають наукових основ; пропагування авторитетного стилю виховання, що спирається на взаємну повагу і співпрацю, переконування та звернення уваги на наслідки неправильних дій для дитини і для інших людей замість покарання; проведення освітніх занять для батьків, наприклад, програма Джоанни Саковської (2010) „Школа для батьків і вчителів”;</li> <li>2) використання вчителями в роботі з дітьми рекомендованих профілактичних програм, наприклад, програми Анджея Колодзейчика, Еви Чемеровської і Томаша Колодзейчика „Подивися інакше” („Spójrz Inaczej”, 2007; 2008); Програми Домашніх Детективів Ясь і Малгося на стежці (Program Domowych Detektywów Jaś i Małgosia na tropie); Фантастичні Можливості (Fantastyczne Możliwości);</li> <li>3) зміна стилю роботи вчителів на уроках (більше на цю тему в розд. 4).</li> </ol>
Селективна профілактика	<p><b>Цілі:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) підтримка батьків та вчителів дітей, яких, можливо, складніше розуміти і адекватно реагувати на їхні потреби, наприклад, з екстерналізаційними та інтерналізаційними розладами, з дефіцитами в плані виконавських функцій;</li> <li>2) підтримка дітей з груп ризику розвитку соціальної дезадаптації/ризикованої поведінки в період дорослішання з метою ослаблення індивідуальних чинників ризику, таких як низький рівень здатності до саморегуляції, негативне ставлення до школи і навчання, труднощі у навчанні і/або в соціальних стосунках (наприклад, відторгнених однолітками, ізольованих);</li> <li>3) підтримка дітей з груп ризику, які можуть впоратися з реалізацією життєвих завдань, незважаючи на складні умови у сімейному та/або шкільному середовищі з метою зміцнення їхніх ресурсів.</li> </ol>

**Рисунок 2.8.** Приклади цілей і профілактичних заходів в період середнього дитинства

Джерело: авторська розробка.

<sup>25</sup> Приклади способів дії Юнік (2010, 2012), Заблоцька (2011), Полотнюк (2011), Ярчинська (2011); всі тексти доступні в онлайн-ресурсах; Дептула (2013, розд. 6-8).

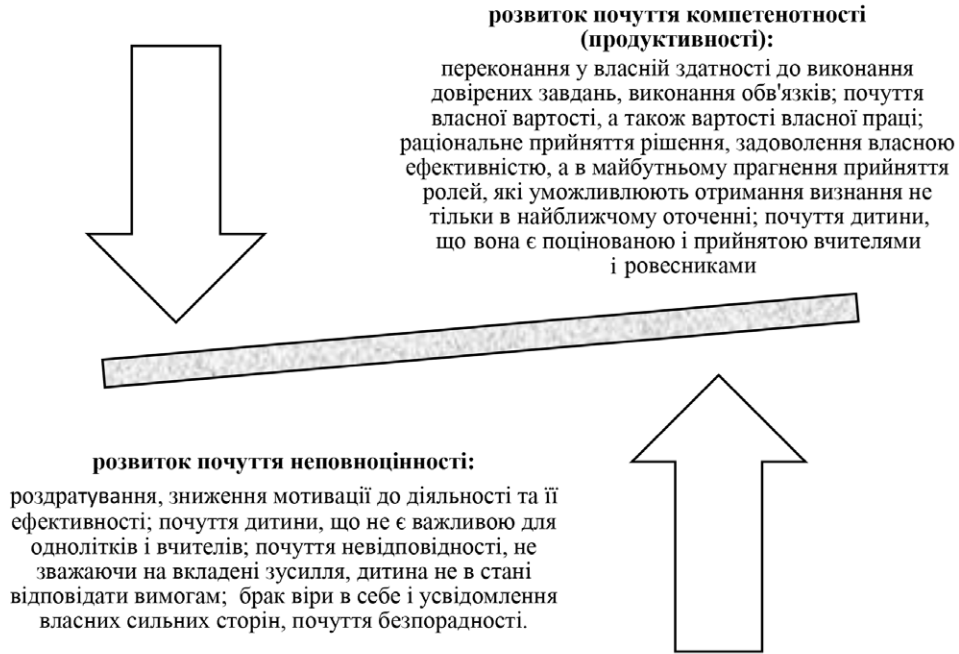
Продуктивність 7-12		Компетенції батька/матері/вчителя в школі для створення дитині умов, що сприяють розвитку почуття компетентності у виконанні шкільних завдань і в стосунках з однолітками
Селективна профілактика (прод.)	<p><b>Заходи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) психоедукаційні заняття для батьків та вчителів, наприклад, програма Джоанни Саковської (2010);</li> <li>2) реалізація програм, рекомендованих до роботи в малих групах дітей – Програма подолання сором'язливості (Заблоцька, 2008), Програма підтримки розвитку дітей, яких не люблять однолітки (Хежберг, 2012);</li> <li>3) створення системи підтримки в школі і в місцевому середовищі для дітей з проявами порушень у виконанні завдань розвитку, а також дітей з груп ризику, які їх ще не виявляють<sup>25</sup>.</li> </ol>	
Індикативна профілактика	<p><b>Цілі:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) підтримка батьків, які виявляють недостатню турботу про дитину, наприклад, з причини проблем з алкоголем, узалежнення від психоактивних субстанцій або дій, психічного захворювання, проблем у плані контролювання власних емоцій та ін.;</li> <li>2) підтримка вчителів, які працюють у школах зі значним відсотком дітей з груп ризику;</li> <li>3) підтримка дітей з розладами поведінки, зі шкільною неуспішністю, тих, які демонструють неохоче/вороже ставлення до школи та вчителів, агресивних, а також залежних і позбавлених підтримки соціально компетентних однолітків (ізольованих або відторгнених ними).</li> </ol> <p><b>Заходи:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) згадане вище, а також індивідуальна підтримка спеціалізованих медичних і соціальних служб, мотивування до початку батьком/матір'ю терапії, підтримка у розв'язуванні життєвих проблем, а також моніторинг ситуації дитини; побудова системи невідкладної замісної опіки у кризових ситуаціях і підтримки батька/матері у розвитку його/її готовності до виконання батьківської ролі у відповідальний спосіб;</li> <li>2) майстер-класи для вчителів, завдяки яким вони збагатять свої знання про функціонування дітей з груп ризику, розвинуть вміння створювати для них умови, які сприяють їхньому розвитку; обмін кращими практиками між вчителями з різних шкіл та консультації зі спеціалістами з позашкільного середовища;</li> <li>3) спеціальні заняття, запроєктовані відповідно до потреб дитини, які допомагають подолати труднощі у навчанні, створити почуття власної вартості, розвинути здатність до саморегуляції та соціальні компетенції; поруч із формами, згаданими вище, також заняття соціо-отерапевтичні та індивідуальна програма підтримки, реалізована в школі по можливості у співпраці з батьками.</li> </ol>	
Вдосконалення роботи школи – зміна стилю навчання		

**Рисунок 2.8.** Приклади цілей і профілактичних заходів в період середнього дитинства (прод.)

Джерело: авторська розробка.

Завдяки хорошій відповідності дій дорослих потребам і можливостям дитини – умов, які сприятимуть виконанню дітьми завдання розвитку, збільшуючи їхні шанси на конструктивне подолання кризи і розвиток почуття компетентності, що ілюструє рисунок 2.9. Вміння порадити собі з вимогами школи, зв'язок з соціально компетентними однолітками, хороші стосунки з батьками та вчителями, позитивний образ себе становлять захисні чинники у наступному, бурхливому і дуже складному періоді життя, яким є період адолесценції, на котрий припадає завдання побудови власної ідентичності.





**Рисунок 2.9.** Досягнення розвитку в середньому шкільному віці і загрози для подальшого розвитку в результаті невідповідності умов розвитку дитини її потребам і можливостям

Джерело: авторська розробка на основі аналізу літератури (серед інших: Бжезінська та ін. 2008, с. 209-210; Еріксон, 1997, а також праць, цитованих у цьому розділі).

\* \* \*

Кожний період життя дитини є важливим з точки зору її розвитку, оскільки у кожному з них перед нею поставлені нові виклики, а їх успішна реалізація дає можливість збагачення наявного потенціалу розвитку. Згідно з Бжезінською (2013а), якість життя людини залежить від специфічного і важливого внеску до структури особистості конкретних результатів фаз розвитку.

Еріксон (2004, с. 163) пише: те, „що відбувається на даній стадії, є певним співвідношенням позитивного і негативного почуття, які – якщо шалька перехилиться на позитивну сторону – допоможуть дитині у зіткненні з наступною кризою з більшим шансом на загальний розвиток без розладів”. Чуб і Матейчук (2015) пишуть, що концепція психосоціального розвитку Еріксона не є детерміністською, бо розв'язання кризи не є раз назавжди даним вирішенням. Це є швидше станом рівноваги між позитивною і негативною стороною виміру, на якому виникає криза. Розв'язання кризи, тобто рівновагу між позитивним і негативним аспектом виміру в даному періоді значною мірою визначають со-

ціальні чинники. Початково це є чинники, зосереджені в сімейному середовищі, а пізніше також ті, що походять з інших соціальних середовищ.

Завершуючи презентацію способу мислення про ранню профілактику проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді, варто звернути увагу ще на роль педагога-профілактика в закладах ранньої опіки та освіти, в дитячому садочку чи школі. Її представлено на рисунку 2.10.

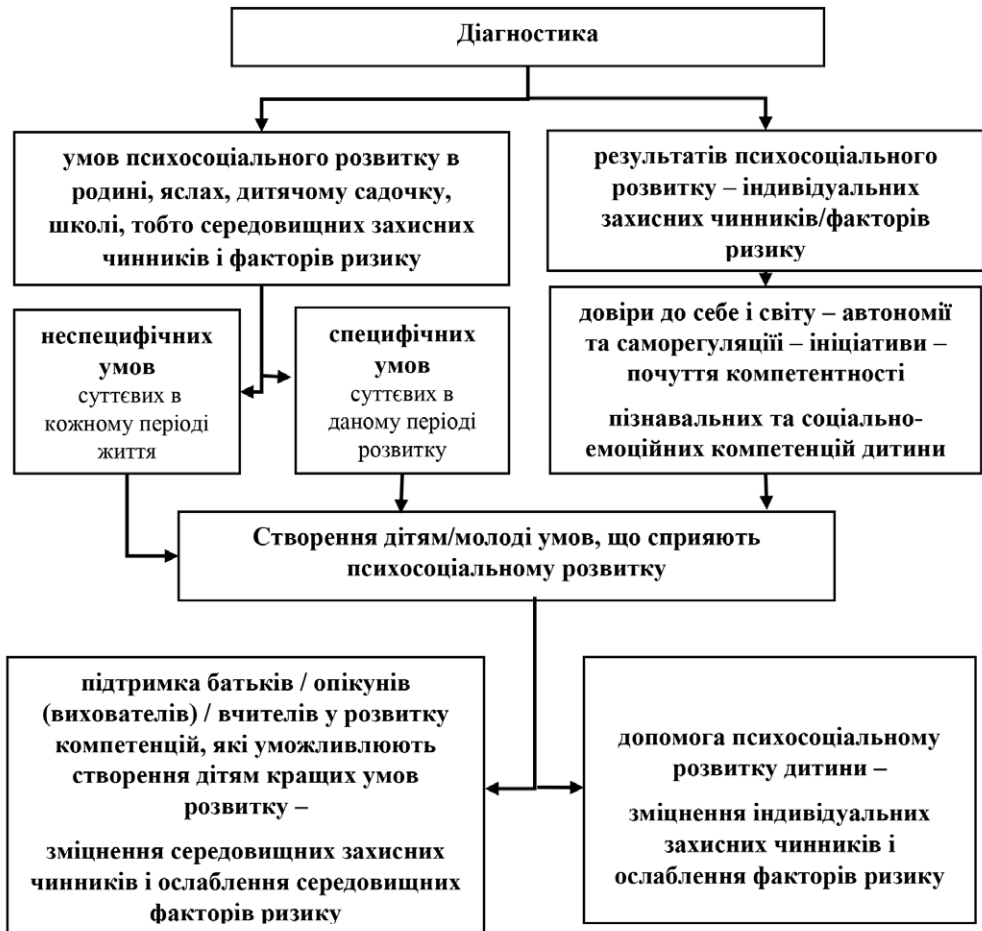


Рисунок 2.10. Завдання педагога в концепції Марії Дептули, що стосується ранньої профілактики проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді

Джерело: авторська розробка

Виконання цих завдань вимагає не тільки знання про умови, які сприяють розвитку в наступних періодах життя дитини, про захисні чинники і фактори ризику, а також діагностичних компетенцій, але передусім уміння співпрацю-

вати з батьками дитини, з її опікунами (вихователями) в інституціях ранньої опіки та едукції, вихователями у дитячому садочку та вчителями у школі. Ця роль є значно складнішою, ніж робота з дитиною в індивідуальному контакті, проведення профілактичних заходів у групах дітей в рамках універсальної та індикативної профілактики, що також вимагає специфічних компетенцій. Важливою є здатність приводити в дію індивідуальні та соціальні сили, використовувати ресурси особи та її соціального оточення з метою збільшення шансів на використання наявного потенціалу, здорове життя кожної дитини, яке приносить задоволення. Еріксон (2004, с. 51) пише:

„Істинним є як твердження, що діти контролюють і виховують свої сім'ї, так і те, що є навпаки. Сім'я може виховати дитину, тільки будучи вихованою нею. Розвиток дитини складається із серії викликів, скерованих до сім'ї, яка реагує на її щойно набуті можливості соціальної взаємодії”.

В обох групах завдань – діагностики і створення дитині умов, що сприяють психосоціальному розвитку – необхідним є дотримання етичних засад, особливо правила „перш за все не шкодити”, що зобов'язує педагогів до рефлексії над можливими небажаними (так званими ятрогенними) наслідками діяння, здійсненого з добрими намірами і контролювання його результатів також під цим нахилом (ширше на цю тему Дептула, 2013, розд. 6.3).

## Частина II.

### **Два приклади застосування на практиці концепції ранньої профілактики ризикованої поведінки дітей та молоді**

В цій частині представлено два приклади застосування представлених у другому розділі теоретичних підстав, що стосуються ранньої профілактики.

Перший приклад – у третьому розділі – стосується профілактики на другому і третьому році життя, коли певна група дітей після перебування суто під опікою батьків переходить до перебування протягом частини дня під опікою навчальних інституцій.

Другий приклад, презентований у четвертому розділі, стосується періоду середнього дитинства, що включає в себе вік дев'ять/десять – одинадцять/двадцять років, або ж періоду, коли діти в Польщі переходять з етапу інтегрованого навчання (I-III класи) до четвертого класу, в якому починається так зване предметне навчання. Діти переходять з-під опіки одного вчителя, що працював з ними більшість проведеного в школі часу, до системи праці, згідно з якою мають уроки з багатьма вчителями окремих предметів.

### 3. Профілактика в період раннього дитинства

Досвід від 2 до 3 років життя дитини вважається особливо важливим для успішного розвитку. За словами Бжезинської (2010), у цей період навколишнє середовище створює маленькій дитині «(...)» буфет з шухлядками», тобто будує основи його особистості. Бжезинська (2013а) вважає, що перший досвід дитини визначає якість її емоційних зв'язків з іншими людьми, а отже, впливає на здатність навчатися, набувати необхідних компетенцій для подальшого оптимального розвитку. Через високу залежність дитини від соціального оточення, характерну для перших років її життя, відповідальність за створення сприятливих умов розвитку лежить на дорослих – батьках та працівниках дитячих дошкільних навчальних закладів.

У цьому розділі буде представлено два способи вивчення умов розвитку, створених для дітей на другому році життя. Одним з них є техніка *ECERS-3rd* (Хармс та ін. 2015), лінгвістично адаптована Аліцією Поторською. Застосування цієї техніки в пілотних дослідженнях в Центрі раннього дитинства і сім'ї в Сепулне Краєнському дало змогу описати ефективні практики у ранньому вихованні та навчанні. Цей підхід доповнюється переліком показників, запропонованих Аліцією Поторською, які дозволяють відстежувати і оцінювати умови розвитку у дитини автономії і саморегуляції, наявні у дитячих дошкільних навчальних закладах. Дослідниця застосовувала ці показники в лонгитюдних дослідженнях (два вимірювання з перервою у 6 місяців) у 4 дитячих садочках та дитячому клубі. Результати цих досліджень будуть представлені в іншій публікації. У останньому підрозділі наведено два приклади профілактичної взаємодії серед представлених на малюнку 2.4. в розділі 2.2.2.

#### 3.1. Приклади кращих практик в закладах ранньої опіки та виховання

Техніка оцінки якості інституційного середовища розвитку дітей у віці від 2,5 до 4 років *ECERS-3rd* (Хармс та ін. 2015) складається з 35 елементів, що становлять 6 субшкал, а саме: простір та обладнання (*space and furnishing*); щоденні

заходи по особистій гігієні (*personal care routines*), мова та міркування (*language and literacy*), навчальна діяльність (*learning activities*), взаємодія (*interaction*) та структура програми (*program structure*). Оцінка виокремлених на кожній з 6 субшкал критеріїв здійснюється за допомогою 7-бальної шкали (1 – незадовільно, 3 – задовільно, 5 – добре, 7 – дуже добре), котра містить 3 проміжні позиції (2,4 і 6). Оцінку створених дітям умов в дитячому дошкільному закладі у Сепулне Краєнському, а також взаємодії опікунів (вихователів) з дітьми, здійснили троє зовнішніх спостерігачів протягом 3-годинного безперервного спостереження відповідно до процедури, зазначеної авторами техніки *ECERS-3rd*. Представлені у таблиці 3.1. вибрані категорії та їх показники стосуються в основному умов соціально-емоційного розвитку, які спостерігались в установі. Їх презентації передую характеристика згаданого дитячого закладу та цікавих практик, специфіка яких не відображена шкалами *ECERS-3rd*.

### Основна інформація про дитячий дошкільний заклад<sup>26</sup>

Дитячий садок і дитячий клуб у Центрі раннього дитинства і сім'ї був заснований у 2013 році в Сепулне Краєнському. Створені в них умови розвитку відповідають високим стандартам якості. Концепція роботи з дітьми, яка розробляється з самого початку існування навчального закладу, має на меті створення для них оптимальних умов розвитку. Важливим її елементом є ведення комплексної, заснованої на партнерських відносинах, співпраці з батьками. Діяльність закладу полягає в тому, щоб сприяти розвитку дітей також за рахунок підтримки розвитку опікунсько-виховних компетенцій батьків. Ефектом цих заходів має бути підвищення потенціалу місцевої спільноти.

У концепції роботи з дітьми найістотнішим є надання їм можливості вільно розвивати свій потенціал, набути нових навичок та досвіду добрих стосунків зі своїми однолітками та дорослими. В основі цього – встановлення близьких стосунків з дитиною, які забезпечують їй почуття захищеності, якісний емоційний контакт, добрі стосунки з виховательками, а також індивідуалізовану взаємодію. Важливим елементом є також щоденний прямий контакт з батьками під час, коли вони приводять і забирають дитину, а також непрямий контакт за допомогою короткої письмової інформації та фотографій. Створення умов, що задовольняють найважливіші потреби дитини та підтримують її психосоціальний розвиток, відбувається завдяки описаній нижче практиці.

<sup>26</sup> Описання концепції праці на основі даних, розміщених на інтернет-сторінці Центру раннього дитинства і сім'ї у Сепулне Краєнському <http://www.cmdir.pl/konsepacja-pracy/> і здійснених в цьому закладі спостережень. Центр співпрацює з Інститутом Малої Дитини ім. Астрід Ліндгрєн в Познані. Автори отримали згоду Директорки Центру Пані Данути Дашкевич на публікацію результатів реалізованих в цьому закладі досліджень.

## **Поетапна та індивідуальна адаптація дітей до закладу в присутності батьків**

Адаптація відбувається поетапно. Дитина знайомиться з навчальним закладом поступово, в міру своєї цікавості та в спосіб, безпечний для себе, тримаючи за руку одного з батьків або залишаючись у нього на руках. Вона перебуває з ним у спеціально організованому батьківському куточку, де поруч зі зручними місцями для сидіння є великий акваріум з кольоровими рибками, клітка для морських свинок. Коли дитина зацікавиться тим, що діти роблять у кімнаті, вона заходить туди з матір'ю (батьком). Мама (тато) супроводжує дитину під час занять в міру її потреб, встановлює стосунки з виховательками, спокійно розмовляючи з ними. Потім мати поступово відходить, завжди інформуючи дитину, що буде поряд. Дитина може повернутися до неї в будь-який момент. Тільки коли дитина може довго залишатися без неї в кімнаті, вона поступово готується до розставання. Батьки готують книжку з фотографіями сім'ї, щоб дитина могла побачити себе з ними, коли занудьгує. В закладі є три «віконця для махання», які використовують виховательки, коли дитина готова до короткого, а потім більш тривалого розлучення. Після того, як мама перевдягла дитину і залишила її під опікою виховательки, вона виходить із закладу і підходить до віконця, де дитина з вихователькою чекають, щоб помахати їй на прощання. Описані тут дії є прикладом турботи о задоволенні потреби дитини в безпеці, створення емоційного контакту з виховательками, працюючими в групі, до якої вона має приєднатися, а також прикладом поваги до потреби дитини в автономії – оскільки тривалість окремих стадій збільшення відстані до батьків, підготовки до розлучення з ними і переходу під опіку дитячого садочка є пристосованими до потреб дитини.

## **Задоволення загальних (неспецифічних) потреб (в безпеці, емоційному контакті, автономії і самоефективності)**

Почуття безпеки дитини зумовлено, поряд з іншими чинниками, постійним режимом дня, котрий включає: привітання з вихователькою і прощанням з мамою (татом), вільну гру і частково структуровані заняття в кімнаті, призначеної для даної групи дітей, спільне харчування, прогулянки і розваги надворі, відпочинок, гігієнічні процедури, прибирання після гри і після їжі, зустрічі з іншими дітьми і виховательками з установи, привітання з батьками і прощання з вихователькою та дітьми. Кожен з цих заходів є максимально індивідуалізованим. Дитину не примушують їсти, спати; вона може вибрати собі рід занять з декількох варіантів, підготовлених виховательками. Проте, повсякденні заходи становлять певний ритуал, який включає, серед іншого:

- гігієнічні процедури після повернення з прогулянки, перед їжею, перед сном;

- створення умов, щоб діти подрімали (затінені кімнати, тиха заспокійлива музика, використання м'яких іграшок, принесених дітьми з дому, заколисування тих дітей, які цього потребують);
- привітання вихователькою кожної дитини, коли вона пробуджується у відповідності зі своїми потребами; якщо дитина хоче, вона може обійняти її, іншим може бути достатньо просто помахати рукою;
- діти прокидаються в своєму ритмі; поки принаймні одна дитина спить, виховательки організують іншим дітям можливість спокійної гри (наприклад, розфарбування картинки, огляд книжок або їх читання вихователькою) і звертають їхню увагу на сплячих дітей, якщо вони забуваються і поведуться надто гучно. Трапляється також, що діти, які встали, можуть почати трапезу, не чекаючи, поки інші встануть. Час харчування та його тривалість індивідуалізовані відповідно до потреб дітей та пристосовані до їхньої діяльності.

Ці приклади ілюструють, як можна піклуватися про почуття безпеки дітей (ритуали), емоційний контакт (привітання, засинання, прокидання, прощання), автономію (індивідуальний підхід, вибір дитиною діяльності), почуття самостійності і самоєфективності (самообслуговування в міру можливостей дитини під час їжі, вдягання, гігієнічні процедури). Всі ритуали проілюстровані фотографіями і висять у місці, доступному для дітей. Діти дбають, щоб експонувалася та фотографія, на котрій вони фактично виконують якийсь ритуал, наприклад, готуються до виходу на прогулянку.

### **Інші приклади підтримки розвитку автономії та почуття самоєфективності**

Підтримка незалежності дітей виховательками виявляється як у сфері самообслуговування, так і в самостійному виборі та ухваленні рішень під час усіх щоденних заходів, наприклад, дитина обирає картинку для розфарбовування з-поміж багатьох, вибирає крейду з коробки, вибирає книжку, яку хоче дивитися, серед інших виставлених на доступній їй полиці книжок тощо, дістає іграшки та кубики, що знаходяться у межах досяжності.

Вихователі організують вільну гру, яка створює можливість дій з предметами та природними матеріалами у співпраці з іншими дітьми у парах або малих групах. Діти поєднують різні кольори фарб у фользі, створюючи мозаїки, малюють руками і стопами на матеріалі, фарбують сіль, розсипану на століку, ліплять з глини, пересипають манну крупу за допомогою різних пластикових контейнерів.

Виховательки дають дітям іграшки, книжки та навчальні матеріали, які розвивають мовні та комунікативні навички (дивляться і читають книги перед засинанням, використовують маріонеток для створення вистав, викладають



доміно з карт, що ілюструють емоції). Вони організовують мультисенсорну гру, що стимулює розвиток моторики, залишаючи якомога більше простору для власної ініціативи та творчості дитини (грають в конструктор, бавляться у заповнених кульками басейнах, розкладають доріжки різної текстури та нахилу, використовують баланс, внутрішні коливання, атракціони- «їздики» – іграшки, на яких можна переміщуватися).

Проведене на території дитячого садка та дитячого клубу в Центрі раннього дитинства і сім'ї дослідження показали, що контекст психосоціального розвитку, створений виховательками, сприяє розвитку автономії та саморегуляції у дітей. Детальна інформація з цього питання включена в таблицю 3.1. Підшкала «простір та обладнання» техніки *ECERS-3rd* представляє перш за все позиції, що використовуються для заспокоєння потреби дитини в «сховуванні», автономії.

**Таблиця 3.1.** Зразки категорій та показників умов соціально-емоційного розвитку, створені в Центрі раннього дитинства і сім'ї в Сепулне Краєнському

<b>Простір для усамітнення</b>
<p>Спеціально організовані місця для певного виду індивідуальної гри або в малих групах постійно доступні дітям (наприклад, будинок в кутку, пісочниця з манною крупною, шафа з ляльками, відкрита полиця з дерев'яними елементами, іграшки для розвитку дрібної моторики рук).</p> <p>Зони діяльності розділені меблями, різними поверхнями, матеріалами або іграшками.</p> <p>Затишний, комфортабельний простір, обладнаний м'якими меблями, дозволяє добровільне безпечне відокремлення, сховок, відпочинок.</p> <p>Виховательки дозволяють індивідуальну гру або гру з обраним ровесником, стежать, щоб забави не завадали інші діти, і втручаються, коли у просторі, призначеному для індивідуальної гри, виникають проблеми; заохочують дитину грати в просторі для усамітнення, якщо у неї виникає таке бажання.</p>
<b>Щоденні гігієнічні заходи</b>
<p>Дітей вчать діям самообслуговування при споживанні їжі, наскільки це для них можливе (наприклад, діти, які тільки вчать їсти, роблять це самостійно або з допомогою виховательки по мірі необхідності, поступово набуваючи більшої самостійності, і в результаті навіть двохлітні діти наливають суп із супниці собі та іншим дітям, відносять посуд на візок, розкладають тарілки, накладають їжу).</p> <p>Іноді відбуваються розмови вихователів з дітьми під час їжі, що сприяє позитивній соціальній взаємодії, вони моделюють виконання дій, пов'язаних зі споживанням їжі, дають інструкції і пропонують допомогу дітям, не роблячи цього замість них.</p> <p>Діти допомагають один одному під час їжі та заохочуються до цього.</p> <p>Час, призначений для споживання їжі, є адаптованим до темпу дітей, виховательки є гнучкими і стежать за дітьми (діти мають можливість самостійно вирішити, коли перекусити, вода доступна в будь-який час для дітей – вони самі визначають момент її споживання; дитина, яка наїлася, йде до вмивальні, миє руки під наглядом і за допомогою виховательки (при необхідності) і починає діяльність, передбачену для даного часу доби).</p> <p>Атмосфера під час їжі сприяє відпочинкові в поєднанні з розмовами та приємною соціальною взаємодією.</p> <p>Діяльність, пов'язана з туалетом, максимально індивідуалізована – дітей запитують, чи потрібно їм скористатися туалетом та заохочують до самообслуговування; діти, які скористалися ним і завершили необхідні гігієнічні заходи, не повинні чекати решту групи – вільно проходять в приміщення для ігор або допомагають підготувати матраци для сну.</p>

**Таблиця 3.1.** Зразки категорій та показників умов соціально-емоційного розвитку, створені в Центрі раннього дитинства і сім'ї в Сепулне Краєнському (прод.)

<b>Щоденні гігієнічні заходи (прод.)</b>
<p>Вихователі спостерігають за поведінкою дітей, пов'язаної з туалетом, поважаючи водночас їх потребу в усамітненні (туалетні кабінки пристосовані до можливостей дітей – дитина залишається сама в кабінці, а вихователька має з нею словесний контакт і можливість швидкого втручання в разі виникнення проблем).</p> <p>Під час виконання пов'язаних з туалетом дій вихователі є терплячими і допомагають дітям, які роблять помилки – дають інструкції, ставлять додаткові допоміжні питання, пропонують свою допомогу, даючи дітям якомога більше простору для самостійних дій.</p> <p>Дітей, які використовують памперси, заохочують знайти свої підгузники на полиці, яка відзначена їх фотографією, піднятися по сходах за допомогою виховательки.</p> <p>Вихователі описують та оголошують наступні етапи зміни памперсу, допомагаючи зрозуміти, що відбувається з дитиною в процесі перевдягання.</p> <p>Всі діти самостійно миють руки і витирають їх, самі знаходять свої рушники на вішаках, позначених їхніми фотографіями, або використовують паперові рушники.</p> <p>Опікуни звертають увагу на дитячі звички, важливі для підтримання здоров'я, і заохочують, допомагають їм навчитися правильно виконувати гігієнічні процедури (наприклад, діти самі дістають хустини з кошика, щоб витерти ніс); виховательки самі є добрими взірцями правильних звичок, наприклад, правильного миття рук, прийому їжі разом з дітьми.</p> <p>Діти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– мають свою постільну білизну для сну, допомагають принести її, вирішують, чи спатимуть вони на матраці, чи в «схованці»; опікуни заохочують дітей робити вибір;</li> <li>– якщо не хочуть спати, вони грають, але не порушують тиші, необхідної сплячим дітям;</li> <li>– можуть в будь-який час дня використовувати м'які меблі, „схованки” і в усамітненні відпочити або заснути.</li> </ul>
<b>Мова та міркування</b>
<p>Опікуни:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– застосовують назви людей, місць, предметів, речей та дій, коли діти переживають їх (наприклад, вони описують діяльність, яку зараз виконують діти);</li> <li>– у вільних розмовах з дітьми називають емоції та стани, котрі ними переживалися, допомагають називати емоції, що їх переживають герої казок або інші персонажі, іграшки;</li> <li>– допомагають дітям визначати та називати свої емоції в різних ситуаціях;</li> <li>– використовують наявні матеріали та допоміжні засоби для збільшення дитячого словникового запасу (наприклад, назви кольорів, розмовляють з дітьми, які укладають кубики з тваринами);</li> <li>– пояснюють дітям значення складних або недавно вивчених слів. Вони зазвичай використовують широкий спектр слів, відповідних віку та можливостям дітей;</li> <li>– впроваджують нові цікаві теми, а також теми, які збагачують дитячий словник;</li> <li>– зав'язують вільні бесіди з дітьми, під час яких кожна дитина має можливість сказати щось від себе залежно від своїх можливостей;</li> <li>– звертають увагу на зміст сказаного дітьми, і ставлять питання, які передбачають відповіді з пам'яті. Через пісні, вірші та дитячі римованки діти заохочуються використовувати мову;</li> <li>– намагаються максимально розширити індивідуальні можливості розуміння дітьми одне одного (наприклад, намагаючись зрозуміти, що говорить дитина з нерозвинутим ще вербальним апаратом). Вони допомагають дітям вербально спілкуватися.</li> </ul> <p>Невимушена атмосфера дає змогу дітям знайомитися. Бесіди опікунів з дітьми стосуються як навчання, гри, емоцій, так і правил поведінки, а також повсякденних заходів та цікавих для дітей тем.</p>

**Таблиця 3.1.** Зразки категорій та показників умов соціально-емоційного розвитку, створені в Центрі раннього дитинства і сім'ї в Сепулне Краєнському (прод.)

<b>Взаємодія</b>
<p><b>Виховательки:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– виказують великий інтерес до дітей, що демонструють фізичну активність;</li> <li>– ретельно відстежують дитячі забави, показують, як користуватись обладнанням, ініціюють рухливі ігри, вмикають музику, заохочуючи рухливі ігри, допомагають дітям отримувати нові навички (наприклад, підніматися вгору);</li> <li>– слідує за дитиною, відповідають її потребам;</li> <li>– використовують індивідуалізовані методи навчання, коли діти грають (наприклад, показують дитині, як сортувати олівці);</li> <li>– дають дітям почуття теплоти, прихильності, позитивного фізичного контакту (наприклад, якщо діти потребують цього, беруть їх на коліна, гладять, притуляють, коли плачуть);</li> <li>– допомагають дітям пережити неприємну ситуацію, підтримують їх, дають поради;</li> <li>– сповнені поваги до дітей, чутливі до невербальних сигналів від них;</li> <li>– втручаються до конфліктних ситуацій, визначають межі та посилаються на правила, показують негативні наслідки поведінки дітей та бажані способи задоволення потреб;</li> <li>– пояснюють дітям, чому певна поведінка є бажаною;</li> <li>– активно залучають дітей до врегулювання конфліктів, завжди використовують процедури, що по-добаються дітям;</li> <li>– зазвичай моделюють належні соціальні навички (наприклад, поводитись люб'язно, використовують ввічливі мовні звороти при зверненні до дітей та один одного);</li> <li>– звертають увагу дітей на тих з-поміж них, які належним чином поведуться;</li> <li>– допомагають дітям вирішувати проблеми соціального характеру (наприклад, залучають сором'язливу дитину до малювання на столику разом з іншими дітьми).</li> </ul> <p>Очікування щодо дітей є відповідними та адаптованими до їхніх можливостей розвитку;          Взаємодія між виховательками та дітьми є позитивною, опікунки не піднімають голос, якщо дитина порушує правила, вони підходять до неї і говорять з нею тихим голосом.          Більшість доступних та використаних матеріалів адаптовані до віку дітей.          Більшість занять індивідуалізовані і закінчуються успіхом дітей, що брали в них участь.          Більшість інтеракцій між однолітками є позитивними.          Діти мають час вибрати власну компанію.</p>
<b>Структура програми</b>
<p>Вихователі готуються до всіх видів діяльності, що проводяться з дітьми. Перехід від одного заняття до іншого є плавним і проходить без проблем, діти закінчують заняття в своєму власному темпі, але повинні бути заздалегідь поінформовані про те, що буде далі.          Зміст занять цікавий для більшості дітей у групі.          Заняття передбачають активну участь дітей та організуються так, щоб заохотити їх до участі.</p> <p><b>Виховательки:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– чутливі, гнучкі та легко адаптуються до потреб групи;</li> <li>– надають підтримку дітям, які мають проблеми з участю в заняттях;</li> <li>– під час групової діяльності представляють цікаві дітям ідеї;</li> <li>– проводять заняття у невеликих групах;</li> <li>– дозволяють дитині прийняти рішення про участь в класах – дитина може вибрати з різних позицій, або просто запропонувати щось інше (наприклад, в один і той же час під наглядом однієї опікунки діти грають в пісочниці з манною крупкою, під керівництвом другої їздять на автомобілі по маршрутах, викладених на підлозі; третя вихователька запитує інших дітей, у що вони хочуть гратися і створює їм таку можливість в іншому місці у тій же залі. В часі гри діти можуть вільно переміщатися між різними «центрами діяльності», а також організовувати для себе веселощі дістаючи іграшки і реквізит, оскільки всі вони доступні для дітей. Вихователі тільки звертають увагу дитини, що потрібно покласти іграшку, якою вона більше не грає, на місце і стежать за безпекою дітей.</li> </ul>

**Таблиця 3.1.** Зразки категорій та показників умов соціально-емоційного розвитку, створені в Центрі раннього дитинства і сім'ї в Сепулне Краєнському (прод.)

<b>Структура програми (прод.)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– під час гри розмовляють з окремими дітьми, ставлять їм питання, реагують на їхні потреби, перебувають з дітьми в позитивній взаємодії;</li> <li>– вихователі контролюють вільну гру дітей, знають про те, що робить група, навіть при роботі з однією дитиною кількістю різних матеріалів і простору, щоб вільно грати досить;</li> </ul> <p>Вільна гра відбувається поза та усередині дитячого садка.</p> <p>У будь-яких заходах та іграх немає поспіху. Для того, щоб зупинити діяльність, наприклад через майбутній прийом їжі, дітей інформують, наприклад, вихователька повідомляє дітям, що скоро буде обід, запитує, чи вони пам'ятають, що сьогодні їстимуть (в коридорі біля вхідних дверей на рівні очей дітей висить дошка, де закріплені фотографії страв, які діти їстимуть в цей день), спонукають їх відкласти іграшки і запрошують помити руки. Діти поступово закінчують гру і йдуть мити руки, де один з опікунів спостерігає і допомагає дітям, а інші в цей час заохочують решту дітей закінчувати гру. Вихователі підтримують дітей, яким важко адаптуватися до змін, наприклад, використовуючи в розмові з дитиною альбом з кількома фотографіями попередньої регулярної діяльності дітей в цій групі, так що дитина може бачити, що вона вже зробила сьогодні, що буде відбуватися за хвилину, а що потім. Використовують їх, щоб зацікавити дитину в майбутній діяльності.</p>

Джерело: власне опрацювання

На підставі вказаних результатів спостереження безпосередніх умов для психосоціального розвитку дітей молодшого віку, що створені в Центрі раннього дитинства і сім'ї в Сепулне Краєнському можна зробити висновок, що обстежене середовище є сприятливим для розвитку маленької дитини, особливо в соціально-емоційній сфері. На підставі результатів досліджень, фрагмент яких представлений в таблиці вище, слід припустити, що умови в цій установі відповідають стандартам відповідно до сучасних наукових знань про розвиток маленької дитини і метод її підтримки. Дії вихователів, що працюють в Центрі раннього дитинства і сім'ї, сприяють успішній реалізації завдань розвитку, встановлених для молодшого дитячого віку і задоволення потреб дітей в найадекватніший для них спосіб. Опис роботи з маленькими дітьми, проведеної в інституті, є прикладом ефективної практики у сфері профілактики порушень подальшого розвитку та вирівнювання можливостей для розвитку різних дітей. На підставі вказаних результатів спостереження безпосередніх умов для психосоціального розвитку дітей молодшого віку, що створені в Центрі раннього дитинства і сім'ї в Сепулне Краєнському, можна зробити висновок, що обстежене середовище є сприятливим для розвитку маленької дитини, особливо в соціально-емоційній сфері. На підставі результатів досліджень, фрагмент яких представлений в таблиці вище, слід припустити, що умови в цій установі відповідають стандартам сучасних наукових знань про розвиток маленької дитини і методах його підтримки. Дії вихователів, що працюють в Центрі раннього дитинства і сім'ї, сприяють успішній реалізації завдань розвитку, встановлених для молодшого дитячого віку і задовольняють загальні потреби

дітей в спосіб, що відповідає індивідуальним потребам дітей. Концепція роботи з малими дітьми, реалізована в закладі, є прикладом ефективної практики у сфері профілактики порушень подальшого розвитку та вирівнювання можливостей розвитку дітей з групи ризику.

### **3.2. Пропозиція щодо діагностики умов психосоціального розвитку в закладах ранньої опіки та виховання**

Реалізація спостереження умов розвитку, створених в чотирьох групах дітей в двох дошкільних навчально-виховних закладах, при застосуванні шкал, що їх містить техніка *ECERS-3rd*, дали змогу Аліції Поторській зробити висновок, що ці шкали недостатньою мірою віддзеркалюють (відображають) умови реалізації завдань розвитку, що припадають на 2-3 рік життя згідно з концепцією Еріксона. В доповнення Аліція Поторська розробила власну техніку спостереження, що містить значно більше показників, впорядкованих за трьома категоріями – умови соціально-емоціональні, умови просторові та матеріальні. Підставою їх виокремлення є презентована в розділі 2, точніше в розділі 2.2.2, головним автором якого є Аліція Поторська, концепція діагностики умов психосоціального розвитку. Її інтерпретація стосовно цього періоду розвитку знаходиться на рисунку 3.1. Тут вона була розроблена щодо категорії умов просторових і матеріальних, згаданих в розділі 2, особливо важливих для цього вікового періоду життя дітей. Теоретичною засадою їх виокремлення і описання є соціальна психологія середовища, розвинута Августином Банькою (2002).

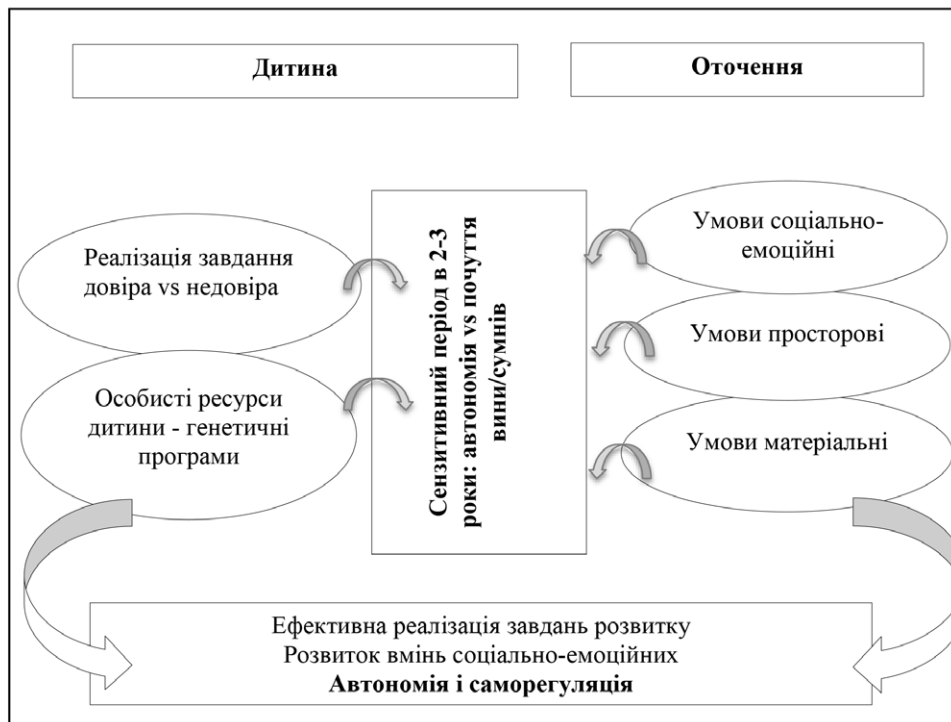


Рисунок 3.1. Контекст психосоціального розвитку дитини 2-3 років

Джерело: власне опрацювання на основі Аппельт, Мелкарик (2014), Бжезиньска (2013а), Банька (2002).

Як пише Анна І. Бжезиньска і Ельжбета Горновска (2011), під **соціальним оточенням** в широкому розумінні треба розуміти простір, в якому мала дитина функціонує і задовольняє свої потреби, а також зав'язує контакти з іншими людьми, відповідальними за організацію цього простору та надання їй значень. Посилаючися на результати наявних досліджень, Чуб (2014 а) підкреслює ключову роль соціальних інтеракцій в розвитку здібностей емоційної регуляції у дитини. Чуйність осіб, що перебувають у соціальних стосунках з дитиною і виклики, що надходять з соціального оточення, відповідають за досягнутий нею рівень розвитку. З іншого боку, здатність розпізнавати власні емоції і вміння панувати над ними з ціллю задоволення власних потреб при одночасному врахуванні соціальних вимог, є ключовими для набуття соціальних компетенцій і функціонування в соціальному оточенні (Чуб, 2014а). Тому, говорячи про **соціально-емоційні умови**, ми маємо на увазі поведінку осіб з оточення дитини (батьків, вихователів, ровесників) і їх реакції на дії дитини.

**Оточення просторове і матеріальне** обумовлює розвиток малої дитини, тому що дає їй змогу відкриття «нового» і прагнення до розуміння, в який спосіб застосовувати предмети, що є ресурсами оточення. В ситуації, коли простір обладнаний різноманітними матеріальними елементами, дитина, що функціонує в ньому, має можливість самостійно ухвалювати рішення щодо способу використання цих елементів, а також проектування їх нового застосування відповідно до власних потреб та інтенцій. Обов'язковою одначе є згода вихователюк, батьків на автономну діяльність дитини, їх турбота про безпеку дитини і готовність підтримки її активності.

**Умови просторові** відносяться до більшості, наприклад, інституцій, чи дому, кількості приміщень, пристосованих з точки зору площі до кількості дітей, що перебувають на ній, так щоб їх функціонування не відбувалося в залюдненому, тісному просторі і водночас давало змогу розвитку моторики (Банька, 2002). Умови просторові – це також розміщення приміщень, яке дає змогу гнучкого переходу від одного роду активності до іншого. Поділ приміщень має бути виконаний при застосуванні різного роду поверхонь, книжкових шаф або шаф для іграшок, різниці між поверхнями і інших візуальних елементів, що створюють межі. Такий поділ на частини або сфери освітніх активностей, вільної гри чи релаксу, а також усамітнення сприяють соціальним інтеракціям дитини, заохочують до співпраці та дослідження оточення (Моор, 1986, за: Банька, 2002). Визначення кордонів між сферами, призначеними для різного роду активності дитини мінімізує непотрібний галас, захищає від дезорганізації гри з боку інших людей, присутніх в приміщенні, дає змогу відособлення, яке сприяє автономній діяльності. Не перешкоджаючи руховій активності дитини і вихователів, дає їй можливість утримувати концентрацію на здійснюваній активності, а опекункам – реалізації адекватного догляду та збільшення кількості індивідуальних контактів (Банька, 2002). До просторових умов відноситься також розташування приміщень, їх освітлення і вентиляція, і водночас рівень безпеки, який вони забезпечують особам, що користуються ними.

**Умови матеріальні** – це обладнання простору функціонування дитини предметами, необхідними для різного роду активності. Тому матеріальні умови включають в себе:

- меблі та аксесуари, потрібні для реалізації щоденних дій та активностей;
- іграшки, призначені для пізнавального і соціально-емоційного розвитку;
- навчальні матеріали, що сприяють пізнавальному і соціально-емоційному розвитку.

Усі матеріальні елементи простору повинні бути пристосовані під можливість та вміння дитини, відповідати її інтересам і створювати безпечні умови користування ними. Матеріальні умови – це елементи, з яких складається облаштування простору функціонування дітей.

Аспект, який з'єднує умови соціально-емоційні, просторові і матеріальні, це власна активність дітей і вихователів. Останні є посередниками між дітьми і просторовими та матеріальними умовами; вони ухвалюють рішення стосовно способу їх використання. Ця концепція розвитку враховує взаємодію між умовами розвитку, реалізацією завдань з попередньої фази, особистими ресурсами дитини (генетичною програмою), і самою дитиною, готовою здобувати новий досвід (сензитивний період). Рисунок 3.1. представляє цей підхід.

В перспективі розвитку дитини на 2-3 роках її життя важливо, чи сприяють соціально-емоційні, просторові та матеріальні умови розвитку її автономії і саморегуляції. Істотним є те, чи дають вони змогу, серед іншого, самостійному виконуванию дій по самообслуговуванню і функціонуванню на певній дистанції від опікунки, виражанню власної волі, розвитку почуття окремішності (наприклад, усвідомлення себе і належних собі предметів), дій відповідно до власного плану з метою реалізації особистих намірів та цілей (Чуб, 2014б). Від того, чи сприяють соціально-емоційні, просторові та матеріальні умови задоволенню цих потреб дитини, залежить ефективна реалізація завдання розвитку, передбаченого на цей віковий період. Вирішальне значення на цьому етапі мають компетенції дорослих, котрі створюють ці умови, здійснюючі догляд за дитиною і реалізуючі цілі, пов'язані з опікою та вихованням. Однак слід зазначити, що розвиток автономії та саморегуляції спричиняється також задоволенням неспецифічних потреб, не пов'язаних безпосередньо із реалізацією завдань розвитку, про що вже йшлося в розділі 2. Анна І. Бжезинська, Магдалена Чуб і Конрад Пьотровські (2013б) відносять до неспецифічних потреб дитини почуття безпеки, почуття самоефективності і контакту емоційного. Можливість їх задоволення залежить також від дорослого, а показники їх оцінки містяться перш за все в категорії умови соціально-емоційні.

Дії вихователя або одного з батьків як приклади створення соціально-емоційних умов, проектування простору та його обладнання, а також як приклади створення просторових і матеріальних умов наведено в таблиці 3.2. Їх можна використати для формування протоколу спостереження, який дає змогу оцінювання умов психосоціального розвитку, що створюються дітям в дошкільних навчально-виховних закладах; більшість з них можна застосувати також для оцінювання цих умов у родинному середовищі.



**Таблиця 3.2.** Дії виховательки / одного з батьків, що сприяють розвитку автономії в 2-3- річному віці. Приклади показників щодо умов соціально-емоційних

Дії виховательки / одного з батьків, що сприяють розвитку автономії
<p><b>Туалет</b>  Вихователька /один з батьків розсудливо і з повагою до інтимності цінує дитину, котра сигналізує про потребу скористатися туалетом або самостійно ним скористалася. Вихователька в дитячому садочку дбає про атмосферу приватності та інтимності, користуючися кабінами/дверима в туалетах (залишається у вербальному контакт з дитиною, є готовою допомогти, якщо дитина попросить про це; дотримується рівноваги між супервізією і приватністю). Мати заохочує дитину користуватися горщиком, який стоїть в туалеті, питає дитину конфіденційно, чи хоче вона до туалету. Залишає їй можливість вибору «чи хочеш скористатися горщиком, чи сидінням для унітазу?»</p> <p><b>Самообслуговування</b>  Вихователька /один з батьків дозволяє дитині самостійні дії наприклад під час миття, їжі, одягання та роздягання – дає дитині зворотній зв'язок; підтримує застосування комунікату «я» або хвалить зусилля дитини, виказує схвалення жестом, чекає, щоб дитина самостійно виконала дію, навіть якщо це займе більше часу. Дає змогу вибору, наприклад, питаючи «Спатимеш на матраці чи в сховку?» Вихователька/мати/батько заохочує дитину до самостійних дій, ставлячи питання, декларуючи готовність допогти (наприклад, «Чи ти хотіла би зробити це сама?», «Розкажи мені, як сама це зробиш?», «З чого почнеш?», «Спробуй зробити це сама. Якщо потрібна буде допомога, підійди до мене». Вихователька/мати/батько підтримує дитину у самостійному виконанні дій по самообслуговуванню (пропонує допомогу, коли дитині складно у виконанні дії або вона припускається помилки, питає дитину, чи потрібна допомога (наприклад, «Чи хочеш, щоб я тобі допомогла», реагує емпатійно – ставить додаткові запитання, шукаючи разом з дитиною можливості вирішення (наприклад, «Як думаєш, до якої ноги підходить червечок?», «Як думаєш, чому вилився сік?»), надає допомогу, залишаючи дитині якнайбільше простору для спроб і ухвалення рішень, моделює діяльність («Може, легше було б це робити, тримаючи чашечку двома ручками»), описує наступні дії, а потім питає: «Спробуєш тепер зробити це сама?»</p> <p><b>Гра</b>  Вихователька/мати /батько дозволяє гру, влаштовану за ініціативою дитини (заохочення ровесника), процес якої здебільшого залежить від ідеї дитини. Спостерігає активність дитини і слідує за нею, допомагає в складній ситуації – пропонує допомогу, створюючи можливість вибору (наприклад, «Ти хотіла би гратися пластиліном чи укладати кубики?»); Вихователька/мати/батько створює дитині можливість здійснення виборів, питаючи наприклад: «Якою іграшкою хочеш гратися?», «Яка іграшка тобі потрібна?»</p> <p><b>Задоволення специфічних потреб дитини</b>  Вихователька/мати/батько дозволяє дитині відійти і перебувати в місці, яке забезпечує їй трохи приватності, якщо це не загрожує її безпеці. У садочку дитина може віддалитися від місця, де інші діти бавляться самі або спільно з вихователями (наприклад, лягти, усістися на м'яких меблях), перейти до виокремленого, невеликого простору і там сховатися, забрати іграшку і гратися самому на килимі біля інших дітей, лягти на матрац або ліжко. Вихователька підтримує дитину у випадку виникнення проблем (наприклад, подає м'яку подушку, допомагає принести іграшки, розкласти ліжак). Вихователька/мати/батько створює дитині можливість ухвалення рішень щодо предметів, які є її власністю (наприклад, «Чи дозволиш дати твого ведмедика Зосі?», «Чи ти хочеш дати свою іграшку Зосі, щоб вона трохи погралася?», «Зося хотіла би пригоститися шматочком твого яблущка – чи дозволиш їй?»</p>

Джерело: власне опрацювання

**Таблиця 3.3.** Дії виховательки/матері/батька, сприяючі розвитку саморегуляції в 2-3 роки.  
Приклади показників соціально-емоційних умов

<b>Дії виховательки/матері/батька, що сприяють розвитку саморегуляції</b>
<p>Вихователька/мати/батько надихає дитину на розпізнання і називання емоцій та станів, що нею переживаються (наприклад, користується книжками, навчальними іграми, картами з емоціями, щоб навчитися називати емоції і стани; привертає увагу до емоцій, пережитих постатями з казок, оповідань; під час вільних розмов, в щоденних ситуаціях називає стани і емоції, що переживаються ним/нею або дитиною; в розмові з іншими дорослими послуговується назвами емоцій і про них говорить, показуючи зв'язок між своєю поведінкою і наявним у нього станом (наприклад, «Радію, коли бачу, що ти прибираєш свої іграшки»).</p> <p>Вихователька/мати/батько в ситуації, коли дитина переживає неприємні емоції, приймає відкриту позицію (знижується до висоти дитини), зав'язує з дитиною розмову, застосовуючи активне слухання (допомагає дитині зрозуміти, що з нею коїться; описує поведінку дитини і/або допомагає назвати емоції, що нею переживаються; описує зв'язок між подією/поведінкою і емоцією/станом, говорить наприклад: «Коли впадемо, можуть политися слізки, бо то боляче», показує зв'язок між емоціями та потребами, говорячи наприклад: «Сумуєш/тобі погано, чи внаслідок того, що хотів би сам бавитися цією іграшкою?» Опікун/один з батьків допомагає знайти розв'язання (питає, чого дитина потребує, допомагає виразити прохання «Злишся, бо також хотів би гратися цією машинкою. Може подивимося, чи є на полиці ще така машинка?»).</p> <p>Вихователька/мати/батько стежить за способом переживання дитиною неприємних емоцій або станів і реагує в ситуації, коли дитина не вміє сама заспокоїтися (часом це означає близький фізичний контакт, невеличкий масаж, а часом необхідним є відволікання уваги від ситуації), а потім розмовляє про те, що і чому сталося, шукає розв'язання проблеми.</p> <p>Вихователька/мати/батько заохочує дитину давати собі раду в складних ситуаціях, посилаючись на те, як давали собі раду персонажі з казок, пісень, віршів. Вона (він) моделює конструктивні способи розв'язання проблем в складних ситуаціях, наприклад: застосовує комунікат «Я», коли дитина порушує правила, робить глибокі вдихи, щоб заспокоїтися, і говорить дитині, що і для чого робить. Бачить, коли дитина конструктивно поводить себе в складних ситуаціях – застосовує позитивну індукцію, наприклад: «Я чула, що ти сказала Каті, щоб не сумувала, бо її мама прийде по ній після праці, Катя тоді посміхнулася і повернулася до гри», підтримує поведінку дитини жестом – великим пальцем, піднесеним догори, посмішкою.</p> <p>Вихователька/мати/батько вчить дитину правилам поведінки, що можна і чого не можна, прийнятих зразкам поведінки і визначає межі дитячої волі. В ситуації, коли дитина порушує прийняті правила, виявляє їй розуміння (показує негативні наслідки поведінки, застосовує негативну індукцію), допомагає знайти рішення (питає наприклад о потребах: «Як інакше ти хотів би виконати завдання»), допомагає в пошуках вирішення проблеми, не примушує до виконання своєї волі чи дотримання інструкції, посилається на правила, показує можливості вибору.</p> <p>Вихователька/мати/батько розмовляє з дитиною на тему нових ситуацій, описує і називає недавно пізнані місця і людей. Глумачить перебіг подій і пояснює залежності між особами-учасниками подій, описує наслідки, зумовлені поведінкою і реакціями людей, вказує на послідовність подій, наприклад, на картинках.</p>

Джерело: власне опрацювання

**Таблиця 3.4.** Приклади просторових показників, що сприяють розвитку автономії та саморегуляції

<b>Проект простору, що сприяє розвитку автономії та саморегуляції</b>
<p>Приміщення, призначені для щоденних активностей (сон, прийом їжі, туалет, гра) розташовані в межах одного залу, відділені дверима або меблями (діти не мусять користуватися коридором, щоб дістатися до них), їх величина дає змогу дітям вільно бавитися, а вихователькам легко спостерігати активність дітей.</p> <p>Меблі, обладнання, іграшки і матеріали розташовані в спосіб, який дає змогу дітям вільно грати (вони весь час доступні для них, розміщені на рівні їхнього зросту – погляду).</p> <p>Простір є спроектованим в такий спосіб, що рід поверхні, меблів або іграшки визначають межі сфер різного роду активності (споживання їжі, відпочинку, сну, вільної гри; наприклад в магазин, дім).</p> <p>Існують виокремлені цікаві місця, наприклад, місце для гри натуральними продуктами, місце для гри в театр, місце для гри в конструктор, в тому числі місце, призначене для однієї дитини, наприклад: один столик з одним стільчиком і наприклад набором для розфарбовування.</p> <p>Простір дає змогу дитині складати у визначеному місці свої речі (наприклад, малюнків, іграшок, м'яких іграшок, фотографій батьків на стендах на стіні, в тканинних кишеньках біля ліжачків, в картонних коробках/кошиках біля шафок у гардеробі).</p> <p>Меблі, призначені для складання іграшок, обладнання і матеріалів для дітей позначені в спосіб, помітний і зрозумілий для дитини (мають наклейку з малюнком або фотографією їх вмісту або є прозорими, мають рисунок, що підказує, де що знаходиться).</p> <p>Меблі та аксесуари, призначені для збереження дитячих речей (одягу, памперсів, рушників) позначені в спосіб, помітний і зрозумілий для дитини, на них є фотографія дитини.</p> <p>В залі або приміщеннях поза залом, в котрих перебувають діти, розміщені ілюстрації, що презентують заплановані на даний день активності або прийоми їжі (розклад на день).</p> <p>В залі розміщені фотографії, на яких зображені діти, їх активності, а також їх батьки.</p> <p>В залі розміщені ілюстрації, на яких представлені важливі для дітей події.</p>

Джерело: власне опрацювання

**Таблиця 3.5.** Приклади показників матеріальних умов, які сприяють розвитку автономії та саморегуляції

<b>Матеріальні умови, що сприяють розвитку автономії та саморегуляції</b>
<p>Вмивальні, туалети, нічні горщики є пристосованими до зросту і рухових можливостей дітей.</p> <p>Доступними для дітей є платформи, за допомогою яких можна всістися на сидінні унітазу, дотягнутися до крану, сходи або драбинки, що дають змогу дитині самостійно піднятися на пеленальний столик і зручно лягти для зміни підгузника.</p> <p>Кабіни в санвузлах дають змогу самостійно користуватися туалетом, горщиком при одночасному вербальному контакті з опікуном (дозволяють закрити весь силует дитини – дають змогу супервізії та втручання).</p> <p>М'які меблі дають можливість усамітнення, відпочинку, сну, гри (наприклад, сховки і «тихі кабінки», екрани, приховані місця, намети, пінопластові будиночки, вігвами, гамаки, висячі крісла типу грушка).</p> <p>М'які аксесуари забезпечують можливість гри, відпочинку, сну (наприклад, подушки і м'які іграшки, вітрильники, хустки, тунелі).</p> <p>Дзеркало/дзеркала дають змогу бачити емоційну експресію під час наслідування способів вираження різних емоцій.</p> <p>Матеріали, книги, книжечки, комікси, що ілюструють емоції, спосіб їх вираження, можна застосовувати у навчанні розпізнаванню і називанню емоцій і станів, що переживаються.</p> <p>Дошки, ілюстрації, мішечки з горохом, смайлики, карти призначені для навчання розпізнавати і називати емоції та почуття; на них представлені міжособистісні стосунки, вираз почуттів, ввічлива поведінка, способи розв'язання складних ситуацій.</p>

Джерело: власне опрацювання

Спостереження умов, створених дітям в дошкільних навчально-виховних закладах при застосуванні цих показників, дають підстави встановити, які шанси на розвиток автономії та саморегуляції мають діти в такому оточенні. Можна віднести їх до фактично започаткованих змін у дітей у сфері автономії та саморегуляції в якомусь часовому періоді, користуючись критеріями спостереження і оцінки способу дій дітей у цих умовах. Така комбінація критеріїв спостереження була підготовлена також Алісією Поторською, але не наведена тут з огляду на обмежений розмір цієї праці.

### **3.3. Запобігання кривдженню дітей в період раннього дитинства**

Період раннього дитинства у житті дитини може становити собою великий виклик для батьків та опікунів. Поява кризи розвитку, пов'язаної з будівництвом підвалин автономії і конструюванням системи самостійної регуляції емоцій, зумовлює зміни в поведінці дитини і вимагає реорганізації співпраці з дорослим, раніше керованою в основному лише ним. У цей період дитина може характеризуватися значною емоційною лабільністю, виявляти опір в стосунках з дорослим і вперто «перевіряти межі», визначені дорослими. Раптова зміна поведінки дитини і високе напруження крайніх емоцій є чинником ризику в здійсненні опіки дорослими, недостатньо підготовленими до цих змін. Виникає спокуса застосування насилля з ціллю підпорядкування собі дитини. В наступній частині розділу наведені приклади профілактики жорстокого поводження з дітьми в період раннього дитинства.

Жорстоке поводження з малими дітьми згідно з Агнешкою Іздебською і Кароліною Левандовською (2009) може розумітися як дії, що не мають конкретної цілі. Це означає, що жорстоким поводженням з малою дитиною можна назвати вчинки батька/матері, які є наслідком невмілого виконання функції опіки та виховання, а також відсутності знання про те, що є шкідливим для дитини. Прикладом може бути брак знань щодо поведінки, яка природньо з'являється у дитини і становить собою пошук простору виконання власної волі при одночасній відсутності вміння керувати своєю поведінкою згідно з соціальними очікуваннями і правилами. Така поведінка може з'являтися у дитини в період раннього дитинства і бути наслідком реалізації потреб, що виникають із властивого цьому віку завдання розвитку. У цей період дитина знаходиться на етапі навчання володіти своїми прагненнями і бажаннями, а також регуляції емоцій. Це означає появу поведінки, складної для матері/батька, наприклад,

вибухів гніву, впертості, сильних емоційних<sup>27</sup> реакцій і призводить до неконструктивних проявів стосовно дитини, в тому числі жорстокого поводження.

Прикладом форми підтримки розвитку батьківських компетенцій, про яку йшлося в розділі 2 (рисунок 2.4.) є майстер-клас «Без ляпасу: як з любов'ю і повагою визначити дитині межі», на який є посилання в комплексній навчальній пропозиції для батьків, спроектованій польською Фундацією «Даємо дітям силу». Авторками майстер-класу «Без ляпасу: як з любов'ю і повагою визначити дитині межі» є Анета Квасни (психолог, терапевт) і Марлена Трабинська-Гадух (психолог, психотерапевт, акушерка).

Майстер-клас є спрямованим не тільки на сім'ї, які вважаються середовищами з підвищеним ризиком жорстокого поводження з дітьми, а й також на батьків, що прагнуть збагатити свої знання і розвинути уміння співпраці з дитиною, реалізуючи виховні стосунки, що характеризуються лагідністю, любов'ю і суб'єктивним ставленням до дитини, основним завданням яких є освіта. Майстер-клас, про який йдеться, є одним з модулів програми, опрацьованої Фундацією «Даємо дітям силу» під назвою «Добрі батьки – добрий старт. Профілактика жорстокого поводження з малими дітьми», про котру ще йтиметься в наступній частині цього розділу.

Головні цілі майстер-класу «Без ляпасу – як з любов'ю і повагою визначити дитині межі» – це:

- поширення усвідомлення батьками емоцій, які вони самі переживають, думок, що з'являються у них, переконань і потреб в відносинах з дітьми;
- розпізнавання мотивів дій відносно дитини;
- розвиток умінь розпізнавання власних емоцій та їх контролю.

Під час мастер-класу створюються умови для навчання конструктивним, позбавленим насилля методам дисциплінування дітей, а також тренування корисних зразків поведінки, які передаються дітям, відносно способів розв'язання конфліктів, вираження приємних і неприємних емоцій, контролювання власної поведінки і соціально схвалюваних вчинків, поваги автономії іншої особи, впевненого захисту власної автономії. Майстер-клас охоплює 12 годин праці з батьками, реалізованих протягом 6 зустрічей. Кожна з них має окремі деталізовані цілі. Зміст занять є згрупованим в три блоки.

Зміст першого блоку під назвою «Ні» для ляпасу» реалізується протягом двох зустрічей. Перша присвячена інтеграції групи, з'ясуванню очікувань учасників і спільному опрацюванню правил роботи групи. Під час другої зустрічі, названої «Я, моя дитина і... ляпас», батьків заохочують до рефлексії зв'язку між застосованими ними виховними методами і формуванням особистості дити-

<sup>27</sup> Функцію розвитку цієї поведінки представлено в розділі 2.

ни, а також ймовірними наслідками у сфері її функціонування в дорослому житті. Створюються умови для дискусії на тему причин застосування «ляпасів» батьками, а також для аналізу ситуацій, в яких батьки використовують цей спосіб встановлення дисципліни дитини.

В межах другого блоку, який також охоплює дві зустрічі, батьки мають можливість замислитися над почуттями, що вони переживають в контакті з дітьми, розширити знання про почуття, а також їх називання, розвинути вміння розпізнавати почуття, які виявляє інша особа, а також ті почуття, що з'являються у інших батьків, які беруть участь у майстер-класі.

Приймається положення, притаманне психології пізнання, що почуття з'являються внаслідок думок або інтерпретації даної ситуації чи події. На факт виникнення цих почуттів ми не маємо впливу, але маємо контроль над власною поведінкою, що є їх результатом. За свою поведінку ми мусимо нести відповідальність (Квасни, Трабинська-Годух 2011, с. 19).

Авторки вказують, що здатність контролювати почуття, що переживаються, збільшує вплив батька/матері на власну поведінку, а в результаті дають змогу обмежити дії, які можуть бути жорстокими для дитини. Тому важливо, щоб батьки не піддавалися емоціям, які переживаються в стосунках з дитиною, навчилися їх розпізнавати і називати, розвиваючи здатність до самоконтролю (Квасни, Трабинська-Годух 2011).

Вправи, передбачені четвертою зустріччю, присвячені вдосконаленню вмінь конструктивного поводження з власними емоціями, а також прийняття перспективи дитини в ситуації, коли вона зазнає насилля у вигляді «ляпасу». Батьки дізнаються також про сутність «порочного кола гніву». Мотивом поведінки дитини найчастіше є пошук уваги з боку батьків. В ситуації, коли дитина поводить себе в схвалюваний батьком/матір'ю спосіб і не отримує підкріплення у вигляді його/її уваги чи похвали, пробує досягти своєї цілі, здійснюючи неприйнятну для батьків поведінку. Якщо отримує увагу у вигляді крику чи «ляпасу», несхвалювана поведінка підкріплюється. Дитина визнає її як ефективну і буде повторювати. «Чим агресивніше реагує мати /батько, тим більша ескалація цієї поведінки з боку дитини» (Квасньни, Трабінська-Гадух, 2011, с. 17)<sup>28</sup>. Говоримо тоді про «порочне коло гніву».

В процесі занять батькам створюються умови навчання способам розв'язання проблеми гніву, які називаються підказками і редукторами. Редуктори – це дії, які може виконати один з батьків, щоб змінити свій стан і не допустити поведінки, продиктованої безпосередньо наявними емоціями. До цих дій мож-

---

<sup>28</sup> Про загрозу розвитку дитини у зв'язку з виникненням «порочного кола гніву» йшлося в розділі 2.2.3.

на віднести, наприклад: відхід від місця, в якому знаходиться дитина; вихід з контакту; рахунок до 10 або відкрите інформування про свої почуття. Підказки – це твердження, які повторюються в думках і допомагають контролювати емоції, що переживаються, в контакт з дитиною. Зміст речення може залежати від індивідуальних преференцій матері/ батька. А саме, цінними є твердження, що апелюють до сильних сторін матері/ батька або позитивного досвіду в подібних ситуаціях. Підказками називаються твердження типу: «Тільки спокій може мене врятувати»; «Впораюся, останнього разу у мене вийшло чудово»; «Ася ще мала, не знає як вести себе, не робить це мені назло».

Третій блок розпочинається зустріччю, названою «Знаю, що впораєшся», в ході якої батьки знайомляться з методами мотивування дитини до співпраці з ними. Опрацьовані авторками варштату практичні вправи передбачають вдосконалення вміння активного слухання і використання комунікату «Я». Методи мотивування дитини до співпраці – це, серед іншого:

- вказання на завдання при застосуванні тільки одного слова;
- не оцінювання дитини, лише описання її поведінки (спостереження, не забарвлене оцінкою);
- подача прикладів доброї поведінки;
- обговорення наслідків, що виникають зі вчинків дитини;
- пояснення закономірностей, якими керується світ (Фабер, Мазліш, 2013).

Друга зустріч зі складу третього блоку слугує встановленню різниці між покаранням і використанням з ціллю підвищити дисциплінованість дитини наслідків її неправильної поведінки, а також підсумуванню праці групи під час усього варштату. Батьки вчаться використовувати природні наслідки дитячих вчинків замість покарання за неправильну поведінку.

В ході варштату застосовуються методи праці, що спираються на активну участь батьків. Передбачені вправи в парах, малих групах, брейн-штормінг і розігрування сценки. Особливо рекомендовані батькам завдання для домашнього виконання. Під час кожної зустрічі учасники заохочуються до висловлення думок і обміну власним досвідом. Важливим елементом варштату є міні-лекції зі сфери розвитку дитини, методів виховання, змісту правових актів, що стосуються протидії насиллю в сім'ї.

Варштат «Без кляпса» є елементом програми «Добрі батьки – добрий старт», що реалізується з 2007 року. Її адресатами спочатку були сім'ї, які чекали народження дитини або виховували дітей до 3 років. Зараз ця програма спрямована на батьків дітей віком до 6 років, на сім'ї, що мають складнощі з вихованням, а також на сім'ї, в яких з'явилася проблема жорстокого поводження з дітьми. Програма «Добрі батьки – добрий старт. Профілактика жорстокого поводження з малими дітьми» включає, серед іншого: індивідуальні консуль-

тації для батьків зі спеціалістами, варштати батьківських вмій, такі як, наприклад, «Бути мамою», «Керування хаосом» і «Тренінг ефективного батька /матері за Томасом Гордоном», тематичні навчальні зустрічі, спільні ігри з дітьми, терапевтично-освітні виїзди, проект «Волонтер в сім'ї», а також навчання професіоналів (соціальних працівників, медсестер, акушерок, психологів, педагогів, поліцейських, кураторів, співробітників дитячих садків і інших).

Фундація «Даємо дітям силу» також координує у Варшаві діяльність в рамках Локальної Системи Профілактики Жорстокого Поводження з Малими Дітьми. Ця ініціатива служить тісній співпраці між інституціями і закладами, що займаються опікою малих дітей і діють локально в обраних ділянках міста Варшави. Особливо ФДДС забезпечує доступ батьків до флаєрів, брошур, міні-порадників, що містять інформацію і вказівки щодо опіки і виховання дітей, а також використовує соціальні компанії та мультимедіа як канал комунікації з батьками. ФДДС готує також осіб, професійно працюючих з дітьми та їх батьками до реалізації зустрічей в групах батьків згідно з програмами, які вона пропонує.

Іншим прикладом дій, що можуть служити запобіганню у батьків жорстокого поведіння з дітьми в період раннього дитинства завдяки розвитку їхніх виховних вмій є пропозиція під авторством колективу Центру Малої Дитини і Родини в Сепулне Краєнським, названа «Baby Caffe» – Академія Практичного Батьківства<sup>29</sup>. Адресатами цієї програми є батьки, що знаходяться в складній життєвій ситуації, часто самотньо виховують дітей, неповнолітні або ті, що мають неповносправних дітей. В межах занять, що проводяться, вони мають можливість набуття і розширення своїх знань в області:

- розвитку малої дитини;
- суті гри в соціальному і пізнавальному розвитку дитини;
- значення щоденних дій (процедур) в її розвитку.

Батьки отримують надійні поради зі сфер акушерства, догляду за немовлятами і лактації. Ціллю цих занять є також розширення і вдосконалення умінь:

- допомоги розвитку дитини завдяки організації ситуацій гри, вільного часу з дитиною;
- сприяння розвитку самостійності дитини;
- побудови емоційної і фізичної близькості;
- створення екологічних іграшок;
- навчання виконанню масажу немовлятам і дітям методом Шантала, НДТ.

---

<sup>29</sup> Описання на основі інформаційного флаєра і змісту інтернет-сторінки Центрі раннього дитинства і сім'ї у Сепулне Краєнському <http://www.cmdir.pl/szkola-rodzenia/baby-caffe/>.



Батьки отримують вказівки і поради про те, як діти вчаться і пізнають світ, щоб бути в змозі ефективно слідувати за ними і відповідати їх потребам розвитку. «Baby Caffè» є місцем зустрічей батьків і дітей. Під час цих зустрічей в дружній та сімейній атмосфері батьки можуть обмінятися досвідом виховання. Крім того, ці заняття є нагодою поділитися труднощами, з якими вони борються, і пошуком підтримки та допомоги у їх подоланні. Запропоновані теми занять є модифікованими відповідно до актуальних потреб батьків.

\* \* \*

Іздебська і Левандовська (2009) пишуть, що профілактика жорстокого поводження з малими дітьми є діяльністю, що має на меті зниження рівня стресу батьків і розширення їх знань, а також розвиток батьківських вмінь. Вона передбачає турботу про здоров'я дитини і підтримку її розвитку в пізнавальній, емоційній і соціальній сферах. Авторки підкреслюють, що ефективна профілактика жорстокого поводження з малими дітьми повинна спиратися на актуальний стан знань про розвиток малої дитини, котрий стає підґрунтям проектування процесу допомоги розвитку, а також зменшення чинників ризику виникнення відхилень.

Програма Фондації «Даємо дітям силу» і діяльність Центрі раннього дитинства і сім'ї виконують ці умови. Батьки опановують конструктивні, позбавлені насилля методи виховання, способи проведення вільного часу з дитиною, розвивають вміння гри з нею і адекватного задоволення її потреб. Тренують вміння розпізнавання емоцій та їх контролю, а також подолання важких виховних ситуацій, що знижує батьківський стрес. Крім того, батьки здобувають знання про специфіку емоційного і соціального розвитку малих дітей. Вони можуть краще усвідомити факт моделювання ними поведінки дітей і більш свідомо користуватися конструктивними взірцями поведінки, яка передається дітям, а також навчити дитину соціально схвалюваній поведінці.

Такі практики з очевидністю можуть спричинитися до творення і/або підкріплення умов, що сприяють доброму психічному і фізичному стану дітей, редукують ризики їх антисоціальної поведінки і застосування актів насилля, мінімізують витрати, понесені суспільством в результаті втручання інституцій соціальної, медичної та правової допомоги, що є також істотною вимогою від профілактичних програм (Іздебська, Левандовська, 2009). Приклади такої діяльності як форми профілактики жорстокого поводження з малими дітьми є суспільно затребуваними. Вони мають рекламуватися і рекомендуватися як елемент ефективних практик для ясел та дитячих садочків, щоб їх працівники готували освітні пропозиції для батьків. Це може бути також пропозиція підвищення професійної кваліфікації вихователів.

## 4. Профілактика в середньому шкільному віці

У цьому розділі охарактеризовано проблеми, які можуть мати діти з родин з низьким соціально-економічним статусом (СЕС) у реалізації завдання з розвитку почуття компетентності. До кожної з них подано приклади діяльності, за допомогою якої вчитель може запобігти або зменшити їх інтенсивність, якщо вони будуть очевидні. Головним автором цього розділу є Марія Дептула. Наступний розділ містить характеристику чинників, які загрожують розвитку почуття компетентності у дітей під час виконання шкільних завдань. В останньому розділі подано приклади протидії почуттю загрози стереотипу низьких здібностей і почуттю безпорадності у школі – двом основним чинникам розвитку почуття меншовартості. Серед багатьох можливих способів діяльності, вибрані такі, які ще досить рідко присутні в шкільній практиці. Вчителі можуть використовувати їх у роботі з усіма своїми учнями, особливо, з учнями із групи ризику. Автором цих двох розділів є Шимон Борсіх.

### 4.1. Окремі проблеми дітей з родин з низьким СЕС (SES) в розвитку почуття компетентності і приклади селективної профілактики

Як вже зазначалося у розділі 2.2.4., час, коли дитина починає вчитися у школі має переломне значення в її житті. Еріксон (1997, с. 269) зазначає: «Дитина повинна забути про минулі сподівання і прагнення, а її багата уява підкорюється і втискається в рамки безособових завдань, таких як читання, письмо і рахування». До того як вона візьме на себе роль дорослої особи, «повинна почати працювати і піклуватися про інших». Вступ до школи, пов'язаний з готовністю дитини до отримання знань, завдяки виконанню певних завдань, розвитку прозорливості і працьовитості, пристосуванню до «чужих законів, що керують світом знарядь і інструментів». Доведення до кінця діяльності створення є метою, яка поступово витісняє бажання і прагнення, пов'язані з грою» (Еріксон 1997, с. 270). Дитина вчиться отримувати задоволення від завершення роботи,

завдяки надзвичайній увазі і витривалості. Можна сказати, що якщо умови, у яких вона змушена перебувати, адже початкова школа є обов'язковою, не відповідають її можливостям, дитина поступово втрачає надію набути здібності, починає у собі сумніватися та «вважає себе приреченою та непристосованою» (Еріксон, 1997, с. 271).

Парадокс полягає у тому, що дитина має надзвичайну потребу в досягненні позитивних результатів, але для частини дітей школа не є місцем, де можуть бути визнані зусилля, докладені для виконання вимог, якщо отримані результати відрізняються від закладених у програмі навчання стандартів. Усім відомо, що діти розвиваються різними темпами, мають різні пізнавальні здібності та соціально-емоційну готовність до початку навчання у школі. Однак, у польській школі переважає методика навчання усіх дітей однаково одному й тому ж, переважно за допомогою так званого навчання у спосіб подавання. Його основна мета полягає у тому, що вчитель подає знання, пояснює, задає завдання, найчастіше однакові для усіх, незважаючи на їх легкість або складність для окремих дітей. Завдання, які значно перевищують актуальний рівень дитини для їх виконання, є загрозою для розвитку у дитини почуття власної значущості, розвитку мотивації до навчання і отримання від цього задоволення. Багато вчителів налаштовані на виконання програми, а не на „розкриття у дитині його продуктивного потенціалу” (Щукевич 1998). Ні вчитель, який дає всім однакові завдання і оцінює здобутки дитини відповідно до критерії, які не враховують ступінь важкості цього завдання саме для цієї дитини, ні батьки, які сконцентровані лише на оцінках дитини у школі, не дають їй шансу на розвиток почуття власної компетенції.

У надзвичайно складній ситуації опиняються діти з родин з низьким соціально-економічним статусом. Бідність значно обмежує шанси такої дитини на успіхи у школі, через різницю між ним та однолітками, які живуть у ліпших умовах. Ерік Дженсен (2013) описав цю різницю на прикладі семи вимірів, а також описав дії, які зможуть зменшити вплив цих чинників ризику. Порівняння цих пропозицій, які доповнені висновками авторів цієї праці, подані в таблиці 4.1.

**Таблиця 4.1.** Проблеми дітей з родин з низьким соціально-економічним статусом та засоби обмеження їх впливу на перебування дітей у школі та наукові висновки

<b>Здоров'я та харчування</b>
<p><b>Проблема:</b> Інтелект пов'язаний зі здоров'ям. Діти з родин з низьким СЕС частіше гірше чують через недоліквані інфекції, більше схильні впливу свинцю, частина дітей має астматичні захворювання, що знижує концентрацію уваги, мислення, запам'ятовування. Недостатнє харчування призводить до апатії чи перезбудження.</p> <p><b>Селективна профілактика:</b> Основним харчуванням для мозку є кисень та глюкоза. Фізична активність, вправи з дихальної гімнастики відновлюють запаси кисню в організмі і покращують результати у навчанні. Рівень глюкози, завдяки руховій активності, зменшує рівень глікогену, що знаходиться в організмі, покращує пам'ять і пізнавальні функції.</p>
<b>Словниковий запас</b>
<p><b>Проблема:</b> Діти з родин з низьким СЕС за перші 4 роки чують приблизно 13 млн. слів, тоді як діти з родин середнього класу у цьому самому віці – близько 26 млн., а діти з багатих родин – 46 млн. Діти з родин з середнім і високим СЕС використовують більше слів у своєму спілкуванні з батьками, ніж мами з низьким СЕС у спілкуванні зі своїми дітьми.</p> <p>Слова – це інструменти до навчання, запам'ятовування і пізнання, які допомагають зіставляти і перетворювати інформацію, користуватися нею. Мова, яку використовує вчитель у класі, часто не зрозуміла для дітей з родин з низьким СЕС, так само як і шкільні тексти для читання.</p> <p>Діти з родин з низьким СЕС часто не активні в класі через свій страх бути осоромленими.</p> <p>Бідний словниковий запас заважає дітям передати свої відчуття, які вони переживають, а це у свою чергу зменшує їхні можливості контролювати емоції і свою поведінку.</p> <p><b>Селективна профілактика:</b> У школі збагачення словникового запасу учнів має бути щоденною працею вчителів. Важливо, щоб вчителі застосовували методики, які є цікавими для дітей. Наприклад, гра, у якій необхідно записувати на картці нове слово, а на іншій картці приклади речень, де це слово вживається у правильному значенні. Створену картотеку нових слів можна використовувати у грі, де кожна дитина по черзі витягує карточку зі словом і утворює з цим словом речення. Це нове речення можна заносити до картотеки речень, утворених у класі, якою може користуватися будь-хто з дітей під час «гри у слова», якщо йому випаде це слово і дитина не зможе самостійно придумати речення з використанням цього слова. Така підказка може надихнути її скласти власне речення, яке також збагатить загальну картотеку, а дитина отримує задоволення від того, що за незначної допомоги вона сама зробила внесок до загальних ресурсів. Це важлива нагода не лише для розвитку власного словникового запасу, але й кмітливості.</p> <p>Інший варіант може бути, коли вчитель задає слова на щодень. Коли у своєму спілкуванні протягом дня це слово використовує вчитель або учень, тоді він отримує невелике заохочення. Слова на щодень можуть пропонувати і самі учні. Усі вчителі, які викладають у цьому класі допомагають у закріпленні вживання слова, вибраного для цього дня.</p>
<b>Зусилля</b>
<p><b>Проблема:</b> Багато учнів з цієї групи є недостатньо мотивовані до навчання, їм бракує надії і оптимізму, часто вони мають ознаки депресії, пасивність є підтвердженим симптомом розладу, пов'язаного зі стресом і депресією.</p> <p><b>Селективна профілактика:</b> Дослідження показують, що від роботи вчителів залежить чи діти з родин з такого середовища будуть зацікавлені у навчанні. Їхня пасивність повинна сприйматися вчителем як зворотна інформація для побудови взаємопорозуміння з учнем, щоб він міг його полюбити, вчитель має так проводити уроки, щоб вони були цікаві для учня, захоплюючі та хвилюючі. Обидва ці чинники підвищують готовність дитини до докладання зусиль, а це призводить до того, що діти не кидають навчання.</p> <p>Так вибудовується кращий зв'язок з учнями, шанобливе ставлення до них, зацікавлення їхніми потребами та терпелива реакція на їхні емоції.</p> <p>Надання учням можливості вибору, можливості вирішувати, що вони будуть робити на уроці підвищує їхню внутрішню мотивацію до навчання.</p>

**Таблиця 4.1.** Проблеми дітей з родин з низьким соціально-економічним статусом та засоби обмеження їх впливу на перебування дітей у школі та наукові висновки (прод.)

<b>Зусилля (прод.)</b>
<p>Мотивацію також підвищує і розкриття учням/пошук разом з ними відповідей на питання для чого ще в життя поза школою потрібні знання та вміння, які вони маю здобути у школі.</p> <p>Оцінювання щоденних зусиль учнів підвищує їхню мотивацію, а у результаті призводить до розвитку витривалості, від якої залежать шанси на досягнення успіху у багатьох інших життєвих галузях. Співвідношення позитивної зворотної інформації до негативної має складати 3:1. Усвідомлення учнями скільки гарного в них бачить вчитель, щоденна позитивна зворотна інформація, дозволяє їм повірити в те, що їхні зусилля мають значення і вони їх можуть застосувати так, щоб отримати найкращий результат.</p> <p>Важливо також ставити перед собою амбітні цілі і переконувати учнів, що вони мають усі шанси, щоб їх досягти, наводити приклади з життя справжніх людей, які опинилися в подібній ситуації і досягли своєї мети.</p>
<b>Надія і спосіб мислення, який сприяє розвитку</b>
<p><b>Проблема:</b> Учні з цієї групи переконані, що вони не досить розумні, щоб бути успішними у школі, що для них бездіяльність та слабкі результати є нормою.</p> <p><b>Селективна профілактика:</b> Завданням вчителя є переконати цих учнів, що мозок має здатність до розвитку, а вони можуть підвищувати свій рівень інтелекту та освіченості. Це переконання буде укріплюватися, якщо учні будуть мати успішні результати. Необхідно обов'язково надавати учням швидкі і специфічні завдання зворотної інформації, підказки, якими вони можуть користуватися у своїй роботі. Хоча ми розуміємо, що учні можуть мати проблеми з концентрацією уваги, тому необхідно їх мобілізувати та заохочувати докласти зусиль, говорячи, наприклад, «Зосередься над цим трохи довше. Ти можеш це зробити! Твої думки – це сила, яка тобі допоможе досягти мети» (Дженсен, 2013, с. 27). Не потрібно шукати якісь інші сильні сторони учнів, щоб підтримувати їхнє почуття власної гідності, лише можна зосередитися на оцінюванні та підтримці їхніх зусиль, допомогти у виборі інтелектуальної стратегії навчання, підтримувати позитивний настрій.</p>
<b>Пізнання</b>
<p><b>Проблема:</b> Діти з родин з низьким СЕС часто мають нижчий рівень пізнавальних здібностей: низький рівень уваги, високий рівень її розсосередження, труднощі у моніторингу якості своєї праці і створенні нових способів розв'язання проблем. Через ці причини (окрім вищезазначених) школа є для них певним викликом. Вони можуть мати труднощі з читанням і математикою, розумінням вказівок вчителя через обмеженість словникового запасу, слабкої пам'яті, низького рівня вміння переробки інформації.</p> <p><b>Селективна профілактика:</b> Підтримувати дітей у розвитку шкільних навиків, таких як «організація своєї праці, навчання, занотовування, визначення пріоритетів і запам'ятовування основних понять» (Дженсен, 2013, с. 28), починаючи з виконання невеликих завдань, наприклад, спочатку необхідно згадати невеликі слова, потім – вирази, а у кінці цілі речення. Результатом такої праці буде краще розуміння вказівок вчителя, опанування вміння рахувати в умі. Надзвичайно необхідним є заохочення, позитивна зворотна інформація, спонування до наполегливості. На цій підставі можна буде вдосконалювати складніші вміння.</p>

**Таблиця 4.1.** Проблеми дітей з родин з низьким соціально-економічним статусом та засоби обмеження їх впливу на перебування дітей у школі та наукові висновки (прод.)

<b>Зв'язки</b>
<p><b>Проблема:</b> Діти з родин з низьким СЕС живуть у нестабільних умовах, часто переживають відсутність одного або обох батьків, не мають відчуття безпечної прихильності, про що йшлося у розділі 2.2.1. Зазвичай вони отримують вдома більше негативних зауважень, ніж позитивних, тоді як у родинях дітей середнього класу співвідношення позитивних зауважень до негативних становить 3:1. Це призводить до зменшення відчуття власної гідності. Налагодженню близьких стосунків з однолітками і гарних відносин з вчителями заважає відсутність соціально-емоціональної компетенції, імпульсивність, послугування невідповідною мовою спілкування. Іншою причиною є відсутність довіри до людей, особливо дорослих, оскільки ці діти відчували розчарування і занедбаність з боку батьків і вчителів.</p> <p>Загроза кинути школу, шкільні невдачі пропорційно ростуть у період часу, коли перед дітьми повстають труднощі у взаємовідносинах (Спліт та ін., 2012, за: Янсен 2013, с. 28). Більшість дітей з бідних родин виховуються одним з батьків, що може бути причиною втрати почуття безпеки, необхідної батьківської ролі, відсутності підтримки. Батьки з цієї групи частіше мають труднощі з виконанням своїх батьківських обов'язків для дітей, які мають спеціальні потреби – наприклад, дитини з дислексією, яка проявляється в опозиційно-протестній поведінці, що походить з синдрому браку уваги та гіперактивності (ADHA).</p> <p><b>Селективна профілактика:</b> Вчитель може стати для такої дитини сильним, позитивним дорослим, який дбає про неї, якщо йому вдасться збудувати добрі відносини. Цьому можуть допомогти звертання до дитини на ім'я, прояв зацікавлення його життям поза школою, а також навчання поводитися відповідно у різних ситуаціях, для того щоб пристосуватися до обов'язкових правил у школі. Ніколи не можна соромити учня перед класом, краще попросити його залишитися на кілька хвилин після уроків, щоб просто з ним поговорити. Розмова про погану поведінку і шляхи вирішення цієї проблеми має відбуватися без свідків. Важливо, щоб учень відчув, що це ми робимо піклуючись про нього, щоб він став для вчителя партнером у пошуку конструктивних способів як справитися з думками і почуттями, які призвели до такої невластивої поведінки. У кінці розмови учень має впевнитися, що у нього і вчителя є спільна мета і зацікавлення, що кожен має щось зробити, і якщо кожен виконає те, що має, тоді мету буде досягнуто.</p>
<b>Хронічний сильний стрес</b>
<p><b>Проблема:</b> Діти з родин з низьким СЕС часто живуть у постійному сильному стресі (дистресі), який негативно впливає на розвиток мозку, успіхи у школі і суспільні навички, знижує рівень контролю уваги, підвищує імпульсивність. Для цих дітей характерною є одна з моделей поведінки: «надзвичайна агресивність» або пасивна поведінка «залиш мене у спокої саму». У першому випадку діти можуть грубіянити, провокувати вчителя, передавати своє негативне ставлення мовою тіла або міміки. У другому випадку – не відповідати на питання або прохання, бути повільними, пасивними, горбитися, не звертати уваги на однолітків та/або шкільні завдання.</p> <p><b>Селективна профілактика:</b> Вчитель повинен зосередитися на проблемі хронічного стресу, а не на його проявах у поведінці дитини. Побудова міцного зв'язку з учнем знизить рівень стресу. Залучення учнів до жартів і ігор, фізичних активностей, пробудження відчуття дотику (наприклад, гра, у якій необхідно доторкнутися до різних частин свого тіла на швидкість), не тільки знизить рівень напруження, але й збагатить мозок глюкозою і киснем, підвищуючи пізнавальні здібності і здатність до самоконтролю.</p> <p>Замість підвищення рівня контролю за життям учня, необхідно дати йому можливість самому контролювати своє життя у школі. Цьому може сприяти надання права вибору, робота над проектами, колективна робота, вирішення питань, пов'язаних з життям класу, прояв лідерських якостей. Дії вчителя, які направлені на розвиток почуття контролю над своїм життям допомагають зменшити наслідки дистресу, про що буде мова у 4 розділі. Надзвичайно важливим є створення дітям умови, які допоможуть їм впоратися з чинниками, що провокують їхній стрес.</p>

Джерело: матеріали опрацьовані за: Дженсен (2013).

Одночасно Дженсен (2013), як і К.Сибел Равер (2012) підкреслює ключову роль інтерперсонального зв'язку вчителя з дітьми з групи ризику. У Польщі дослідженнями у цьому напрямку займається Юнік (2010, 2012, 2014) – авторка концепції дослідження умов підвищення резилентності учнів з групи ризику у 4-6 класах початкової школи (монографія у роботі). Кожен з авторів наголошує також на значенні якості роботи освітніх установ – школи чи дошкільного закладу.

Серед охоронних чинників, які пов'язані з особою особливе значення має самоконтролю сприйняття вміння вольового регулювання уваги, емоції та виконавчих функцій з метою реалізації дій, направлених на досягнення мети. Самоконтроль виступає основним індивідуальним чинником ризику для дітей, що живуть у бідності. Хронічний стрес, пов'язаний з бідністю має негативний вплив на здатність контролювати емоції, поведінку і пізнавальні функції вищого порядку, а сам процес має неуроендокринологічне підґрунття, про що свідчать дані зростаючих досліджень у цьому напрямку. Одночасно багато досліджень щодо ефективності втручання, скеровані на дітей поза домашнім середовищем підтверджують зменшення цих негативних наслідків бідності завдяки добре продуманому втручання у дошкільному закладі і в школі (Равер 2012).

Автори цієї праці вважають, що здатність до розвитку самоконтролю, зокрема у випадку дітей з групи ризику, необхідно підтримувати ще раніше, а саме в закладах ранньої опіки та виховання, про що йшлося у розділах 2.2.2. і 3. Рівень самоконтролю, який проявляється, зокрема, і в здатності контролювати увагу і свою діяльність, є у дошкільному віці «набагато сильнішим предиктором шкільних досягнень, ніж рівень інтелекту дитини, чи початковий рівень вміння читати чи рахувати» (Брезінська, Новотнік 2010, с. 63). У багатьох дослідженнях доведено, що здатність до самоконтролю, так само як і здатність до емпатії, спілкування з іншими, розуміння їх бачення, допомога і співпраця також будуть робити дитину привабливою в очах однолітків і дадуть їй можливість розвивати свої пізнавальні, емоційні і суспільні навички, пов'язані з ними. Низький рівень розвитку цих здібностей створює бар'єр між однолітками (Дептула, 2013, Смогожевська, Шумський, 2015). Відсторонення однолітків є чинником, який знижує зацікавлення учнів у роботі на уроках і дотримання ними обов'язкових для цього правил (Лад та ін. 2008). Дослідження В.Лада і його команди проводилися протягом 8 років – з 6 до 12 року життя вони показують у спосіб, який не викликає сумнівів, як закладаються шанси щодо розвитку почуття компетентності у стосунках з однолітками і у виконанні шкільних завдань, разом утворюють почуття компетентності або почуття некомпетентності, яке є надзвичайно важливим у певних періодах життя для подолання перешкод.

Профілактика, яка має на меті допомогти дітям розвинути здатності до самоконтролю, також надзвичайно важлива з огляду на усі дослідження, у яких йдеться про високу стабільність цієї здатності. Доведено, наприклад, що втрачений контроль за реакцією у дошкільному віці, може бути предиктором дефіциту самоконтролю у віці 32 років та проявитися у проблемах з азартними іграми (Слутске та ін.2012, за: Равер 2012).

Хоча якість зв'язку вчителя з дітьми у початковій школі має ключове значення для усіх дітей, щоб вони могли реалізувати завдання з розвитку – вибудовувати своє почуття компетенції – для дітей з групи ризику цей зв'язок є особливо важливим. Якщо вчителеві вдасть встановити контакт з дітьми з родин з низьким СЕС та створити їм у шкільному середовищі умови, сприятливі для їхнього розвитку, це збільшить їхні шанси на позитивний вплив в майбутньому та зміни, які відбудуться з часом. Равер (2012) звертає увагу на необхідність того, щоб вчитель, який працює з дітьми допомагав їм відновлювати самоконтроль та долати певні труднощі в навчанні. Вчителі, які з ними працюють самі відчувають сильний стрес, що негативно впливає на виконання покладених на них функцій, увагу та емоційну врівноваженість.

На думку авторів цієї праці необхідною також є індивідуальна і групова допомога дітям з групи ризику, а її приклади наведені у розділі 2.2.

Умовам, які є необхідними для розвитку пізнавальних, емоційних та соціальних здібностей, що мають надзвичайне значення для співіснування і контактування з суспільно компетентними однолітками присвячена ґрунтовна монографія Дептули (2013). У зв'язку з обмеженим обсягом цієї праці у наступному розділі розглянуто чинники, які загрожують благодійному розвитку почуття компетентності учнів у 4 – 6 класах у виконанні шкільних завдань.

## **4.2. Характеристика окремих чинників, які загрожують розвитку в дітей почуття компетентності у виконанні шкільних завдань**

Як зауважує Анна Сюдем (2005, с. 16) для навчальної системи, починаючи від початкової школи і закінчуючи вищою школою, характерним є здійснення знань і оцінки розвитку в навчанні. Два зазначені чинники нерозривно пов'язані з переживання гарних та поганих емоцій. Даніель Кахнеман (1999 за: Фредріксон 2001, с. 218) впевнений у тому, що аби оцінити «об'єктивне благополуччя (щастя)» особистості, необхідно відслідковувати, а пізніше й оцінювати у сукупності її позитивного і негативного досвіду. Внутрішнім показником,



який дозволяє оцінювати стан, у якому перебувають люди, є їхня поведінка і супровідні їй емоції. Щодо визначення поняття емоції сучасні психологи одностайні, визначаючи її як складну сукупність тілесних і психологічних змін, що охоплюють фізіологічне збудження, почуття, пізнавальні процеси і реакції поведінки, якими людина реагує у відповідь на якусь ситуацію, яка є для неї важливою (Кленгіна, 1981 за: Зімбардо 1999, с. 473).

Барбара Фредріксон (1998 за: Фредріксон 2001), створила теорію розширення і створення позитивних емоцій (The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions). Відповідно до неї позитивні емоції – зокрема радість, вдячність, спокій, зацікавленість, сподівання, гордість, веселість, натхнення, захоплення і любов – хоча феноменологічно відрізняються, всі мають здатність до розширення бази нових ідей, які під впливом позитивних емоцій спонтанно з'являються в думках особистості. Вибудовуються також досить міцні особисті ресурси, починаючи від фізичних і інтелектуальних, та закінчуючи соціальними та психологічними. Позитивні емоції відкривають у свідомості ширші ніж зазвичай горизонти думки і поведінки. Радість пробуджує запал і сприяє творчості, зацікавленість викликає бажання до пізнання, спокій заохочує насолоджуватися кожним прожитим моментом життя і залучення його до нового способу бачення світу, який оточує людину (Фредріксон 2011, с. 32). Можна сказати, що Фредріксон нагадує нам про те для чого, власне, людям потрібні позитивні емоції.

Завдяки ним стаємо відкритіші до отримання нового досвіду, зацікавленіші, маємо бажання до пізнання. Фредріксон доводить (2011), що зазначені емоції створюють позитивність у житті людини, а вона надає можливість «процвітання» (англ. *flourishing*). Ця категорія означає щось більше ніж щастя чи отримання задоволення від чогось у житті. Люди, які досягають цього стану, мають не лише гарне самопочуття, але й відкриті думки, завдяки чому мають бажання до пізнання, досягають цілісності у власних діях і створюють для інших відчуття цінності речей. Вони функціонують психічно і суспільно на досить високому рівні (Фредріксон 2011, с. 27). Цікаво, що сучасні наукові дослідження показують, що позитивне сприйняття не лише віддзеркалює успіх та здоров'я, але й може взагалі ні на що не впливати. Однак, навіть коли позитивне сприйняття слабшає у житті людей ще зберігається позитивний ефект (Фредріксон 2011, с. 29). Позитивність охоплює ціле коло позитивних емоцій – від схвалення до любові, від веселощів до радості, від надії до вдячності та багато інших, але це не означає, що потрібно керуватися закликами «посміхайся, не дивлячись ні на що» або «Не турбуйся – будь щасливим» (Фредріксон 2011, с. 14). Авторка зазначає, що це поняття сприймають у досить широкому розу-

мінні, оскільки воно демонструє позитивне значення нашого досвіду і станів, що викликають позитивні емоції, а також відкриті думки, чуйне серце, послаблення напруги тіла і лагідний вираз обличчя. Вона також зазначає, що навіть легкі та швидкоплинні відчуття задоволення мають велике значення.

Тоді як неприємні (негативні) емоції створюють умови для простої поведінки, не вимагаючи креативного мислення. Страх штовхає до втечі, гнів до боротьби, огида до відторгнення. Це є результатом психологічного процесу, який звужує миттєвий репертуар думок і обмежується такими реакціями як втеча у небезпечній ситуації, напад гніву чи відторгнення через гидування. (Фрїйда 1986 за: Фредриксон 2011, с. 29). У загрозовій ситуації обмежений пізнавально-вирішальний репертуар визначає дію, яка несе безпосередню миттєву користь. Цей специфічна система роботи нашого розуму визвана неприємними емоціями має ймовірно своє походження від інстинту самозбереження наших предків. Виконує надзвичайно важливу роль. Однак зміна умов у середовищі та суспільстві, стала причиною того, що ця система вже не є такою необхідною як колись. У щоденному житті, яке сьогодні вже не є настільки небезпечним як колись, може бути навіть баластом, який ускладнює отримання задоволення від власної активності. Тут зовсім не йдеться про те, щоб виключити цю систему, але маємо розумно нею користуватися. Негативні емоції і пов'язаний з ними спосіб дії (проста, швидка реакція) «заважають досліджувати світ, а тому ускладнюють його пізнання».

Оскільки людська еволюція не полягає у відході від нераціональних, примітивних емоцій, вона йде до поєднання інтелекту та емоцій (Шеффер 1984 за: Зімбардо 1999, с. 473), тому власне в пізнавальних здібностях необхідно шукати потенціал, який допоможе у розвитку та отриманні задоволення від життя, або досягненні благополуччя. Люди мають надзвичайну здатність пристосовуватися, не лише біологічно від покоління до покоління, а й психологічно протягом життя, однак навіть за короткий термін можуть пристосуватися, якщо вирішать змінитися (Зімбардо 1999, с. 499). Розуміння підґрунття, на якому зростають негативні емоції є початковим кроком у цьому напрямку.

У процесі виникнення загрози стереотипу низьких здібностей і почуття безпорадності у якійсь галузі найважливішу роль відіграють емоції і їх накоплення у вигляді стресу, який ми переживаємо, спосіб з'ясування причин успіху і поразок у цій галузі, а також страх перед поразкою. Характеристика їхнього розуміння передуює описові почуття загрози стереотипам низьких здібностей, а також почуттю безпорадності як чинників ризику, що зменшують шанси на розвиток почуття компетентності.

#### 4.2.1. Роль емоцій і стресу у формуванні почуття загрози стереотипу низьких здібностей і почуття безпорадності

У кожного з нас в житті траплялися ситуації, коли серце починало битися швидше, прискорюється дихання, напружуються м'язи, а іноді, можуть навіть тремтіти. Кожна з цих реакцій однаково свідчити про переживання як позитивних, так і негативних емоцій. Коли ми бачимо фотографію бігунки, яка плаче, без усвідомлення контексту, нам важко сказати, чи вона виграла змагання, чи програла. Це відбувається через те, що зазвичай внутрішній стан людини створює умови того, як люди реагують на емоційне збудження (Зімбардо 1999, с. 475).

**Емоції** виконують низку важливих функцій у нашому житті. Вони спонукають нас до виконання певної дії, скеровують її і підтримують, даючи нам можливість досягти поставленої мети. Крім того, вони інтенсифікують вибраний життєвий досвід, сигналізуючи, що реакція особистості є надзвичайно важливою, або що це досягнення є важливим для «я». Емоції регулюють також стосунки з іншими людьми. Позитивні – призводять до побудови суспільних зв'язків з іншими людьми, а негативні виступають як відштовхуючий засіб, який дозволяє нам зберігати дистанцію у відношеннях з іншими, або іншим у відношенні до нас (Аверіллі 1984, Томпкінс 1981 за: Зімбардо 1999, с. 477). Емоції можуть нам також допомогти усвідомити існування у собі внутрішніх конфліктів, коли ми побачимо, що починаємо реагувати ірраціонально або невідповідно до якоїсь ситуації (Юнг 1971 за: Зімбардо 1999, с. 477).

Філіп Зімбардо (1999, с. 476) на підставі аналізу сучасних теорій емоцій стверджує, що пізнавальні процеси визначають оптимальні пристосувальні емоційні реакції, а сенсорні випробування викликають емоції лише тоді, коли подразнювачі, які ми спостерігаємо, отримають пізнавальну оцінку через свою надзвичайну важливість для певної особи. Те, яку емоцію ми відчуваємо залежить від способу інтерпретування ситуації і від її значення для певної особи. За Стенлі Шахтером (1971 за: Зімбардо 1999, с. 499) досвід емоцій є поєднувальним ефектом фізіологічного збудження та пізнавальної оцінки, при чому обидва ці чинники є необхідними для прояву емоцій. Він погоджується з тим, що збудження є завжди узагальнене і не диференційоване, і виявляється першим в низці емоційних процесів. Пізнавальні процеси визначають як буде названо цей багатозначний внутрішній стан. Це положення стало відоме як теорія емоцій двох чинників, яку буде розглянуто в наступній частині цього розділу.

Емоції надзвичайно залежать від суб'єктивної пізнавальної оцінки випадків, які відбуваються в середовищі особистості. Щастя з'являється тоді, коли відчуваємо, що перебуваємо у сприятливому середовищі, яке цінує наші зусилля. Тоді ми починаємо проявляти перед усіма більший оптимізм, фантазію,

енергію і активність. Коли середовище є несприятливим, ми відчуваємо стрес, який може переродитися у гнів, злість, агресію, сум, безпорадність. Як стверджує Марія Тишкова (1990 за: Сюдемом 2005, с. 16) здібні діти мають здатність до подолання труднощів, а надзвичайно здібні учні вирізняються більшою здатністю до опору психічному стресу і краще справляються з різноманітними складними ситуаціями. Категорія стресу тут має ключове значення з огляду на оптимізацію умов психо-суспільного розвитку у школі. Важливо, що однією зі стратегій, як опанувати стрес є уникання, яке призводить до залучення, наприклад, діяльності, яка може замінити надмірне захоплення соціальними мережами, комп'ютерними іграми або вживання психотропних речовин. Стрес також є чинником, який порушує рівновагу в організмі і впливає безпосередньо на здоров'я, посилює хвороби особистості. (Вронська-Полянська 2008 за: Сигіт-Ковальською 2014, с. 202). Ефективність людської діяльності у великій мірі залежить від збільшення стресу. Можна зробити висновки, що вміння людини опанувати стрес є суттєвим чинником, що впливає на здобуття успіхів у школі (Сюдем 2005, с. 16).

**Стрес** «це сукупність специфічних і неспецифічних (загальних) реакцій організму на збуджуючі фактори, які порушують його рівновагу, піддають випробуванням або зменшують його здатність до самоконтролю» (Зімбардо 1999, с. 485). До цих збуджуючих випадків належить багато різних зовнішніх і внутрішніх факторів, які ми називаємо стресорами. Реакція організму на зовнішні стресори називається напруження. Збільшенню стресової ситуації можуть потенційно сприяти почуття тривоги, нервовий стан, агресивна поведінка, а також низка інших несприятливих фізіологічних проявів. Однак, необхідно пам'ятати, що це, між іншим, від схильності особистості залежить, чи стрес буде впливати сприятливо, мобілізуючи (еустрес), чи деморалізуючи (дистрес) у шкідливий спосіб (Хубер 2010, Боєніш та ін. 2002 за: Сигіт-Ковальською, 2014). Найбільш суттєвою тут є здатність до регулювання інтенсивності стресу.

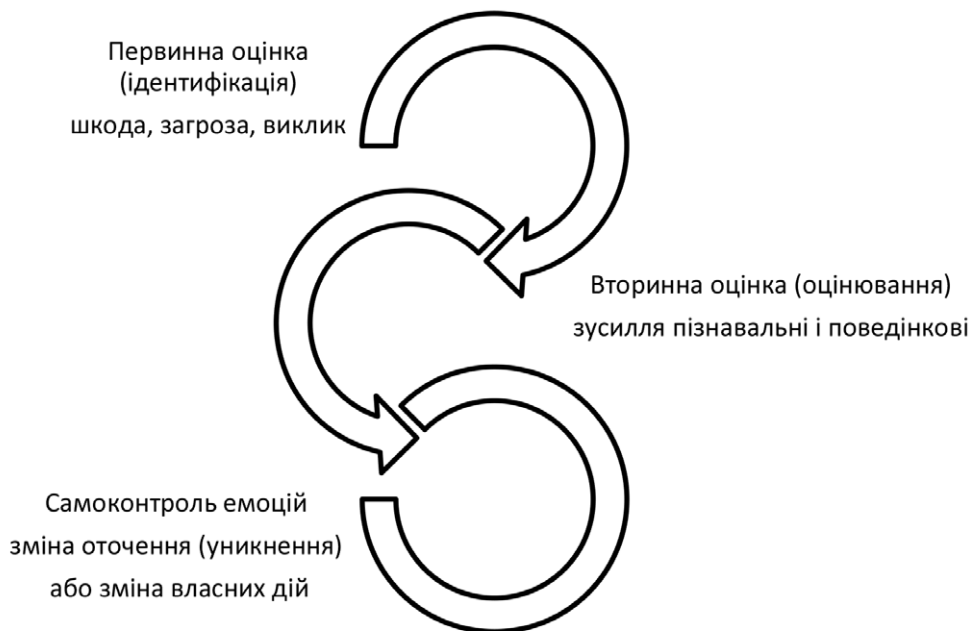
Одним з найвідоміших й найцитованіших світових авторів у галузі досліджень стресу є Річард Лазарус з Каліфорнійського університету в Берклі (Хешен, Сенк 2010, с. 704). Він створив пізнавально-трансакційну парадигму стресу і способу боротьби з ним. Основна його теза звучить як, активність людини розвивається в окресленому ситуативному контексті, а сутністю взаємозв'язку особистості з оточенням є взаємний вплив, що має назву «трансакція». Це означає щось більше ніж інтеракція, бо передбачає, що людина, як і оточення, мають схильність до постійних змін. Суттєвим тут також є те, що трансакція людини з оточенням піддається пізнавальній оцінці суб'єкту (*cognitive appraisal*), зосередженій на тих елементах відносин з оточенням, які є важливими для його добробуту (Лазарус 1980 за: Хешен і Сенк 2010, с. 750).

Відповідно до тверджень Річарда Лазаруса і Сюзан Фолкман (1984, с. 19 за: Хешен і Сенк 2010) стрес це «відповідне співвідношення між особою і оточенням, яке оцінюється особою як обтяжливе або переважаюче її засоби й таке, що загрожує її добробуту». Ірена Хешен і Хелена Сенк (2010, с. 705) підкреслюють, що найвищим тут є співвідношення представлення чи існування співвідношення між особою та оточенням. Суттєвим тут також є те, що суб'єктивна оцінка особою ситуації, а не її об'єктивні особливості або оточення, свідчать про появу чи відсутність стресу. Окрім цього, досить виразним є звернення до особистих ресурсів та їх обтяження, а також загрози для добробуту, що є наслідком пізнавальної оцінки суб'єкта.

Стрессова трансакція відбувається у два етапи: по-перше, спочатку відбувається первинна оцінка (ідентифікація ситуація як стрессової), далі – вторинна оцінка (прийняття рішення щодо дій, направлених на пом'якшення стресу чи усунення його причин). Під час первинної оцінки відносини з оточенням оцінюються як шкоди (втрата), небезпека або виклик. У першому випадку оцінки ситуації як такої, що завдає шкоди, втрата чогось цінного вже відбулася. Небезпека відноситься до такої самої шкоди, але яка можлива в майбутньому і вчасно виявлена. Тоді як виклик відноситься також до майбутнього, але до таких ситуацій, у яких можливі одночасно як і втрати, так і отримання користі. З кожною з цих оцінок пов'язані характерні емоції. Шкода (втрата) викликає злість, жаль і смуток. Загрозі притаманна тривога, страх, переживання. Виклик проковує складні емоції як негативні (наприклад, тривога, переживання), так і позитивні (наприклад, надія і ентузіазм). Якщо у результаті первинної оцінки відносини будуть визнані стрессовими (такими, що обтяжують або перевищують ресурси особистості), розпочинається наступний пізнавальний процес – вторинна оцінка (*secondary appraisal*) (Хешен, Сенк 2010, с. 706-707).

Під час вторинної оцінки людина вирішує, що можна зробити, щоб усунути загрозу. Потім оцінюються можливості того, як справитися з ситуацією, що склалася. Запускається основний процес адаптації – опанування стресу, визначений як пізнавальні та поведінкові зусилля, що постійно змінюються (динамічні), які мають на меті опанувати зазначені внутрішні та зовнішні фактори. У цьому розумінні опанування є серією певних зусиль, яких особа докладає у випадку оцінки ситуації як стрессової, а не поведінкою пристосування, що з'являється автоматично. Процес опанування стресу виконує дві функції: інструментальну (функція завдання), яка орієнтується на розв'язання проблеми, що була джерелом стресу (попри зміну власних дій або зміни загрозливого оточення), а також функції самоконтролю емоцій. Сутністю другої функції є зниження неприємного напруження і інших емоційних станів, а також стимулювання емоцій з метою спонукання до дій (Лазарус 1991, Лазарус

і Фолкман 1984 в цілому за: Хашен, Сенк 2010, с. 707). Перебіг цього процесу представлено на рисунку 4.1.



**Рисунок 4.1.** Процес опанування стресу

Джерело: опрацьовано на матеріалі праці, яку цитують Хешен і Сенк (2010 – Лазарус і Фолкман 1984).

Як зазначають Хешен і Сенк (2010 с. 706) Лазарус приймає однозначну, крайню позицію, стверджуючи, що пізнавальна оцінка має первинний характер, а емоції – вторинний. Іншими словами, ця пізнавальна оцінка є вирішальною щодо емоцій, які їй відповідають. Емоції є імманентною складовою ситуації і хоч залишаються вторинними щодо пізнавальної оцінки, змінюються разом з нею і є її віддзеркаленням (Лазарус 1993, Лазарус і Фолкман, 1987 в цілому за: Хашен, Сенк 2010, с. 707). Оцінка ситуація як виклику не пробуджує більшої тривоги, однак завжди особистість супроводжує еустрес, який має позитивний вплив, мобілізує, спонукає до дій. Оцінка відносин з оточенням як шкоди може мати негативні наслідки також й тоді, коли об'єктивно наш вчинок призводить до шкоди, наприклад, вчитель несправедливо оцінив або покарав учня, як і навпаки, коли це лише учень так відтворив ситуацію, наперекір фактам. В обох випадках учень відчує почуття злості, жалю, смутку. З цього погляду найважливішою зброєю у протидії таким ситуаціям є емпатична реакція, яка охоплює:

- зчитування невербального і вербального спілкування дитини, усвідомлення її теперішнього стану,
- віддзеркалення емоцій, які вона переживає – озвучування їх,
- розгляд ситуації з позиції дитини і інформування її, як ми розуміємо причини її емоцій в цій ситуації.

Наприклад, можна їй відповісти так: „Я розумію, що ти розсерджений через те, що отримав таку оцінку. Ти вважаєш її несправедливою?” Емпатичну реакцію можна описати на прикладі двох вимірів. У емоційному вимірі йдеться про те, щоб стати на місце дитини і зрозуміти її теперішній стан. Зате, у пізнавальному вимірі надзвичайно важливо перейняти спосіб мислення дитини, або поглянути з іншого боку на її реальність. Емпатична реакція знижує рівень напруження, полегшує налагодження гарного контакту з дитиною, яка відчуває себе скривдженою. Це дозволяє з'ясувати проблему і її розв'язати. З огляду на факт, що все це ми робимо постфактум, доречним буде також вчителів разом з дитиною подумати про те, як уникнути таких ситуацій у майбутньому.

Пізнавальна оцінка якогось збудника як загрози буде розглянута далі більш ширше, оскільки, ймовірніше, вона виступає найчастіше і кожен з нас з нею стикався. Очевидно, що частина людей знайшла індивідуальну стратегію, яка допомагає їм боротися з поразками і такими відчуттями як тривога, страх, переживання. Частина людей, очевидно, й далі не можуть їх опанувати, перебуваючи у глибокій депресії, інші шукають поради і спеціалістів. На жаль, у школі взагалі мало уваги приділяють навчанню дітей способів як опанувати стрес. Часто діти надані самі собі, бояться, хоча їхні тривоги бувають безпідставним. Це надзвичайно ускладнює їхній розвиток відповідно до їхній можливостей і призводить до відчуття безпорадності, яке з часом може призвести до депресії. У наступній частині буде розглянуто пізнавальні процеси, які є посередниками між ситуацією (успіх або поразка) та емоціями і очікуваннями.

#### 4.2.2. Роль атрибутивного стилю у формуванні почуття загрози стереотипу низьких здібностей і почуття безпорадності<sup>30</sup>

Теорія атрибуції (*attribution theories*) Бернарда Вернера (1986, за: Фостерлінг 2005) відноситься до опису ситуацій, у яких люди приписують успіх або поразку причинам, що знаходять в них самих, лише іноді зовнішнім факторам. Її розширеним варіантом є атрибуційна теорія (*attributional theories*), яка ви-

<sup>30</sup> У описі використано фрагмент статті Боршіха (2016). У цьому фрагменті представлено важливу інформацію щодо класифікації чинників, відповідно до теорії атрибуції Верна, також встановлено зв'язки між суб'єктивно окресленим браком здібностей (причина стала) та майбутніми сподіваннями (прогнозами) особистості.

значає емоційні наслідки, які відчуває особистість, залежно від того, якому з факторів вона приписала причини свого успіху або невдачі. Ці теорії належать до так званих пізнавальних підходів у психології, у яких приймається, що пізнавальні процеси (між іншим і думки) є посередниками між зазначеним збудником, ситуацією та діями особистості, її емоціями і очікуваннями (Фостерлінг 2005, с. 21-22).

Проведений Вернером (1971, 1979, 1982а, 1985b всі праці за: Фостерлінг 2005) атрибуційний аналіз мотивації досягнень представлено як вплив атрибуції на поведінку, емоції і пізнавальні процеси. Однією з її основних тез є те, що люди, коли вони досягли успіху або отримали поразку, по-перше, шукають пояснення такому стану речей, по-друге, роблять висновки, а, по-третє, перед наступним завданням оцінюють схожість з ситуацією, коли вони отримали успіх чи поразку, на підставі зроблених висновків. Теорію атрибуції створив Фрітц Хедер (1958, за: Фостерлінг 2005), а його ідеї розвинули та систематизували Едвард Джонс (1967 за: Фостерлінг 2005) і Гарольд Келлі (1967 за: Фостерлінг 2005), які поділили причини на такі, що знаходяться усередині людини (причини внутрішні) та в середовищі (причини зовнішні). Вернер поділив ці таксономії на фактори постійні і змінні, які детермінують обидва виміри. До незмінних факторів він відносить здібності та складність завдання, тоді як до факторів змінних зусилля та щастя. Здібності та зусилля становлять внутрішні причини, а складність і щастя це детермінанти зовнішні. На рисунку 4.2. представлено поділ чинників з огляду на їх незмінність чи змінність та розміщення.

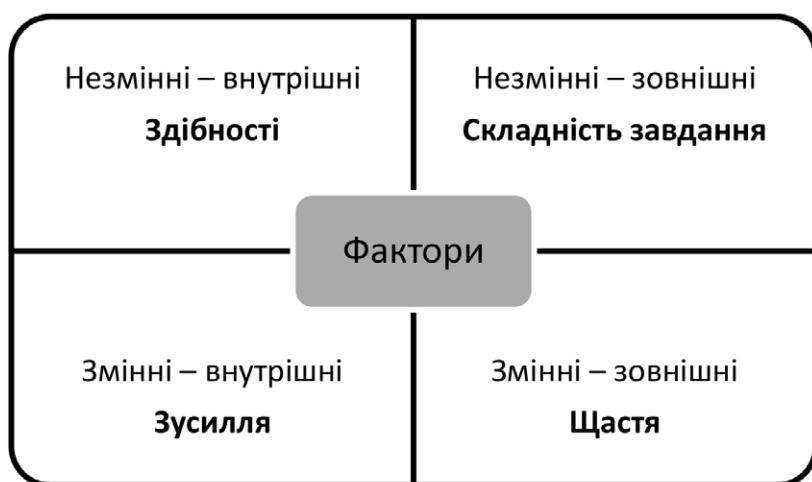


Рисунок 4.2. Атрибуційна модель Вернера

Джерело: опрацьовано на підставі праці Фостерлінга (1986, с. 120)



Вернер (1986, за: Фостерлінгом 2005, с. 120) стверджує, що „якщо певний наслідок визначено як визначений наперед через певну причину, і якщо він призводить до того, що ця причина залишається, тоді необхідно очікувати повторення цього наслідку”. Якщо причина може змінитися, тоді і наслідок також змінюється. На очікування, однак, мають вплив не лише попередні поразки чи успіхи, а й спосіб їхнього з'ясування, або автоатрибуція, яку розпочинає особистість. У цьому процесі істотним є розміщення причин в одному з вимірів, визначених як фактори незмінні або змінні. Успіх, який приписують незмінному факторові повинен збільшити очікування успіху, тоді як поразка, яку приписують незмінному факторові повинна це очікування зменшувати (Фостерлін 2005).

Атрибуційний егоцентризм, як складова деформації процесу атрибуції, є причиною з'ясування власних успіхів через внутрішні фактори (які підвищують почуття власної вартості), а поразок – через фактори зовнішні (оборонна атрибуція). Люди частіше і більш послідовно приписують собі успіхи, а поразки приписують зовнішнім обставинам. Однак це відбувається так не завжди. Якщо вони не сподіваються на успіх, мають низьку оцінку своїх можливостей, часто шукають причини поразок у собі. Тоді як оцінка причин успіху і поразок залежить не лише від самооцінки, а й від відповідності-невідповідності досягнутого результату з особистими очікуваннями (Міллер, Росс 1975, за: Войцішке, Долінські 2008). Якщо передбачувані успіхи збігаються з досягнутими результатами це зміцнює самооцінку і призводить до приписування успіху внутрішнім факторам. У випадку, коли очікують поразку, зростає схильність до прийняття відповідальності за це, що знижує почуття власної вартості (Войцішке, Долінські 2008). Така ситуація може мати місце тоді, коли особистість переживає багато невдач, оскільки після кожної з них зростає можливість (очікування) наступної невдачі. Зростає впевненість у тому, що незмінні фактори призводять до невдачі, незважаючи на дії і тому результат є іншим ніж очікуваний.

Відповідно до основ цієї теорії приписування успіху або поразки незмінним факторам завжди, у великій мірі, викликає появу їх у майбутньому, ніж у випадку атрибуції, що відносимо до факторів змінних. Істотним є також те, що атрибуції незмінні призводять до ідентичних змін в очікуваннях, залишаються незалежними від виміру розміщення контролю через внутрішні або зовнішні причини. Фредріх Фостерлінг (2005) підкреслює, що після серії подальших досліджень, підсумовуючи понад 20 статей, які дотичні до цього питання, Вейнер сформулював загальне правило, що звучить так: „На зміну в очікуванні успіху, яке приходить після отримання результату, впливає досліджувана

незмінність причин цього досягнення (Фостерлінг 2005, с. 114). Відповідно до цього положення обидва фактори, так звані здібності і складність завдання є незмінними, а тому у випадку визнання особою одного з них причиною, одночасно активується негативний або позитивний прогноз щодо наслідків наступних вчинків. Наслідок атрибуції скерований на фактори незмінні може бути сильним мотиватором чи демотиватором подальших вчинків. На рисунку 4.3. представлено зазначені тут закономірності.



**Рисунок 4.3.** Незмінність у вимірі причин як визначника очікування незмінних наслідків і подальших очікувань

Джерело: Опрацьовані на підставі праці Фостерлінга (2005, с. 114).

Гейл Хейман та Кароль Двек (1998, за: Сеул 2009) досліджуючи дітей 7-ми і 8-ми років встановили зв'язок між переконаннями про незмінність особистих рис і здатності та готовністю реагувати на зворотні комунікатори про свої досягнення. Вони стверджують, що переконання про незмінність рис (здібностей) призводить до появи у дітей переконання, що їм і так не вдасться виправити досягнуті результати незважаючи на заохочення і другий шанс. Як зазначає Сильвія Сеул (2009, с. 33): „діти починають створювати скриті теорії особистості. Вони концентруються на тому, що поділяють людей на категорії, шукаючи здібності і атрибути, а не бачачи емоційних процесів, вчинків та мотивації”. Іншими словами, створюють дихотомічне орієнтування на здібних і нездібних, не помічаючи інших можливих факторів, які можуть вплинути на досягнення успіху.

Коли люди мають очікування, це надзвичайно впливає на їх активність. Коли ми очікуємо успіх, ми вмотивовані і приймаємо виклики, тоді як при песимістичних очікуванням відчуваємо страх.

### 4.2.3. Страх поразки як причина формування почуття загрози стереотипу низьких здібностей

У протиставленні до усіх інших створінь, що живуть на Землі, людям пощастило знати своє минуле з усіма можливими нещастями (Фредріксон 2011, с. 61). Страх перед поразкою це схильність до переживання побоювань перед ситуаціями, які мають ознаки невдачі (Конрой та ін. 2007 за: Фортуна 2015, с. 75). Оцінка ступеня жорстокості невдачі у кожного має індивідуальний характер, але для більшості людей у кінці континуума є, так зване, складне становище (англ. *predicament*), яке Баррі Р. Шленкер і Брюс В. Дарбі (1980, с. 271 за: Фортуна 2015, с. 40), яке окреслюють як „кожне досягнення, яке кидає негативне світло на походження, характер, розвиток, здібності чи мотивацію актора”. Варто також пам’ятати, що не лише очевидний досвід але й уявлення його собі може викликати таке переконання, незважаючи на те, що об’єктивно може й зовсім не виступати.

Ханс Морцітски (2008, с. 5) зазначає, що „страх перед поразкою став відчуттям, яке переважає у наш час, а успіх, переконання і ефективність у кожній можливій галузі життя відносимо до найбільшої цінності і основних цілей нашого часу”. Наші суспільства визначені як „суспільства досягнень” (англ. *achieving*). Характерними для таких суспільств рисами є наступальна позиція і постійний натиск на результат, а ознакою пристосування є прагнення до мети, а також установка на побиття рекордів і/або перемогу над суперником. Риси супермена суспільства досягнень виховуються вже з малечку, але результатом вчинків вихованців не завжди є внутрішня сила, а лише страх перед поразкою та перфекціоналізм. У такий спосіб більшість людей піддається впливу домінуючих трендів і долучається до „щурячих перегонів” (Фортуна 2015, с. 57). Тиск призводить до того, що вони опиняються у складному становищі, оскільки повинні постійно турбуватися про свою репутацію, характер, розвиток, здібності і мотивацію. Так само і в школі часто можна побачити це явище. Основною метою стають оцінки і місця в конкурсах, олімпіадах, а не знання. Бути найкращим серед інших, а пізніше найкращим серед найкращих – це цілі, які ставлять перед учнями. Залишається, власне, питання, чи не знання, розвиток повинні бути цілями, а засобами – зростаюче зацікавлення світом? Як наслідок, усі бояться бути переможеними суперником і приниженим перед групою.

Ми боїмося невдачі, якщо перед обличчям певних викликів відчуваємо себе невпевненими, слабкими і мало на що здатними, а те, що відповідає за відчуття страху, який ми відчуваємо, є наша схематичність мислення (Морцітськи 2008, с. 12). Страх збільшується відповідно до того, чим складніша і небезпечніша в нашій оцінці є ситуація. Коли всі навкруги зорієнтовані су-

перничати, страх починає виглядати потворою. Тиск часу додатково призводить до того, що у „щурячих перегонах” зростає відчуття загрози. В цих умовах легше зробити помилку. Необхідно зазначити, що абсолютне звільнення від страху не є метою, до якої необхідно йти, а прагнення жити без страху має ознаки небезпечної ілюзії (Морщітські 2008, с. 12). Важливо також дбати про загальний баланс позитивних емоцій і негативних, бо це від нього залежить суб'єктивний добробут (гарне самопочуття) людей (Денер і ін. 1991, за: Фред-ріксон 2004, с. 1376).

Страх перед поразкою може бути настільки деструктивним, що іноді паралізує, а охоплені ним люди вважають, що вони не в стані це перебороти (Морщінські 2008, с. 16).

Вони постійно бояться, що не справляться з завданням і найкраще б уникали кожного виклику. Морщінські (2008, с. 16-17) зазначає, що деструктивний страх перед поразкою призводить до терпіння і впливає на якість життя, оскільки люди, які ним охоплені, не виконують свої завдання у школі, у суспільному житті, а через це ще більше починають боятися. Страх перед невдачею напружує негативну спіраль здобутків, з якої можна вибратися лише, доклавши великих зусиль. Для цього надзвичайно важливим є, щоб з цим явищем могли впоратися дорослі – вчителі і батьки – і не накручували цю спіраль розмовами з дитиною про її мотивацію до навчання, або про способи організації процесу навчання, наприклад, викликаючи суперництво постійними порівняннями дитини з собою. Симптомами страху перед поразкою може бути самокритика, роздратування, іноді навіть агресія, уникання закінчення роботи, апатія, безсоння, психосоматичні розлади, а також схильність до вживання алкоголю або медичних препаратів. (Морщітські 2008, с. 17). Способами опанувати страх можуть бути прогули уроків, знецінювання значення і сенсу навчання і дотримання правил, обов'язкових у школі. Спостереження симптомів страху перед поразкою повинно підштовхнути дорослих до рефлексії над умовами розвитку, які створені для дітей у школі і вдома, а також до такої інтервенції, яка має перервати негативний перебіг подій.

Загроза стереотипам – це категорія, яка відноситься до відчуття загрози перед підтвердженням негативного стереотипу групи, як характеристики власної одиниці. Цей термін вперше використали Клод М.Стілл і Джошуа Аронсон (1995), які експериментально показали, що афроамериканські студенти першого і другого років навчання мали гірші результати, виконуючи стандартні тести, ніж їхні білі однолітки. Це траплялося лише тоді, коли до початку тестування їм наголошували на їхній расі. У контрольній групі, коли під час тестування не згадували про їхню расу, студенти з обох груп отримували подібні результати. Експеримент одночасно довів, що виконання завдань певною осо-

бою може погіршитися через усвідомлення, що її поведінка може сприйматися через призму стереотипу, у цьому випадку, расового. Хоча подібні ефекти вже раніше встановили Ірвін Катц, Олівер Робертс і Джеймс М.Робінсон (1965 за: Стілл і Аронсон 1995, с. 798), вони не спровокували такої низки досліджень, який розпочало дослідження Стілла та Аронсона у 1995 році.

У наукових виданнях вже опубліковано багато результатів досліджень такого явища як загроза стереотипам (див. дослідження Вальтон, Кохен 2003; Шапіро, Ньюберг 2007; Нгуен, Райн 2008; Штросснер, Гуд 2009; Піхо та ін. 2013). Вони виявили, що особистості з закладеним інтелектуальним потенціалом можуть погано виконувати шкільні завдання через страх підтвердження стереотипу низьких здібностей, який стосується їхньої суспільної групи. Це має відношення також до груп, виокремлених з погляду соціально-економічного статусу (Кроізет, Клер 1998; Тіне, Готліб 2013).

Це явище має довготривалі принизливі наслідки, що призводить до появи низки освітніх і суспільних нерівностей. Воно виступає причинами:

- зменшення ступеня ідентифікації з наукою (Вудкок та ін. 2012 за: Бединська 2013),
- знецінення шкільних досягнень (Шмадер та ін. 2001),
- неохочого приєднання до сфер, пов'язаних з областями функціонування, що підпадають під негативний стереотип (Любинські, Бенбоу 2006 за: Дронжковські 2014)
- переживання довготривалого стресу (Стіл та ін. 2002)
- погіршення стану здоров'я, збільшення депресії, тривоги, зниження відчуття щастя у осіб, які перебувають під впливом негативного стереотипу (Коле та ін 2007; Хаслам та ін 2009 за: Дронжковські, 2014).

Крім цього загроза стереотипам знижує ефективність реалізації завдань, що підтверджено у багатьох дослідженнях, також це стосується і шкільних завдань. З огляду літератури, який провели Гаріет Росенталь, Річард Кріспа і Мейн Ву Сюен, впливає, що це може бути результатом тривожності, психічного навантаження, зменшення робочої пам'яті, інтрузивних думок і низької оцінки власних можливостей. Джейсон Осборн і Крістофер Волкер (2006) стверджують, що найбільше загроза стереотипам впливає на особистість, яка сильно ідентифікує себе з якоюсь галуззю, наприклад з навчанням. Прийнято вважати, що індивідуальне навчання призводить до кращих результатів. Однак, саме ті особи, які сильно залучені у навчання, та які відчують на собі тавро інтелектуальної неповноцінності, найбільше наражаються на його наслідки у вигляді кидання школи. Можна визначити чому, власне, це відбувається, оскільки якщо комусь подобається навчання, чому він мав би його кидати. Фрітц Хайдер (1958, за: Фостерлінгом 2005, с. 37-38) стверджує, що люди

проводять простий аналіз діяльності і доходять до висновку, що якщо хтось отримує результат, докладаючи незначних зусиль, то він має гарні здібності. Це показано на простому рівнянні:

$$\text{Здібності} = \text{результат} : \text{зусилля}$$

Якщо до рівняння вставимо високу цінність певного результату і низьку цінність певного зусилля, тоді у результаті отримаємо високий рівень здібностей. Що цікаво, коли збільшити цінність певного зусилля (при незмінному результаті), рівень здібностей падає. Якщо хтось приділяє багато часу навчання, іншими словами, докладає багато зусиль, з часом може дійти висновку, що має низькі здібності. На жаль, цьому також можуть сприяти і вчителі, оскільки як і інші люди, послуговуються простим аналізом досягнень.

Давайте уявимо, що вчитель дав трьом дітям розв'язати одне й те ж саме завдання і визначив на цю роботу 20 хвилин. Перша дитина виконала завдання через 5 хвилин, одразу за ним віддала завдання друга дитина, а третя лише через 20 хвилин. Перший учень виконав завдання добре, вчитель вирішив, що він досить легко впорався із завданням, а тому має гарні здібності, що виглядає досить логічним. Друга дитина почала виконувати завдання, але після того як перший учень віддав своє завдання, відповідно на це зреагувала і також віддала своє завдання. Третьому учневі знадобилося більше часу, а тому він мав докласти більше зусиль, виконуючи це завдання. Вчитель міг зробити висновок, що цей учень є менш здібним, ніж перший учень. У таких ситуаціях легко забути, що діти вирішили завдання однаково добре. Якщо час, передбачений для розв'язання цього завдання складає 20 хвилин, тоді перший учень, так само як і третій вклалися у час. Висновок, що перший учень є більш здібним ніж третій, наш розум диктує нам без вагань, бо з малечку у нас формується переконання, що якщо ми щось робимо з легкістю, це означає, що ми маємо талант до цього. Якщо, навпаки, щось пробуємо зробити, але нам не вдається, починаємо думати, що ми для цього не підходимо, що взагалі не маємо до цього здібностей. Варто відзначити, що це нам підказує наш власний розум, який часто є нашим найкращим товаришем і допомагає нам у багатьох ситуаціях, однак у цьому випадку він не є нашим союзником. Деякі люди кидають роботу після перших невдалих спроб, а деякі навпаки ні. У цьому випадку дитина, якій знадобилося 20 хвилин на виконання завдання, показала щось більше ніж здібності, показала свою витривалість. Вона не піддалася, навіть коли побачила, що перша дитина віддає завдання, а потім і друга, що могло б підштовхнути її до думки про резигнацію.

Діти, які приходять до школи мають різний рівень здібностей, протягом навчання вони здобувають певні вміння. Завдання вчителя не порівнювати

їхні здібності, а допомагати дітям їх розвивати. Він має підтримувати і винагороджувати за витривалість у подоланні труднощів. Якщо перший учень буде переконаний, що його здібності постійні, тоді, коли він стикнеться з труднощами, може зрозуміти, що у нього взагалі немає здібностей. Другий учень вже так думає, а третій – може почати так думати, якщо не отримає від вчителя підтвердження, що навіть, попри те, що він доклав для виконання завдання більших зусиль, це свідчить про його цілеспрямованість і є доказом, що завдяки цьому він розвиває свої здібності.

Сильвія Бединська і Пьотр Ричельські (2016), досліджували явище загрози стереотипам в контексті тренінгу навченої безпорадності. Вони відзначають багато підтверджень того, що зустріч зі стереотипами або упередженнями призводить до автоматичної активізації негативних схем. У випадку депресії або навченої безпорадності це схеми «Я», а у випадку стереотипів і упереджень – схеми «Ми». Стереотипний зміст з'являється у свідомості автоматично, нагадують депресивні румінації (нав'язливі думки, що повертаються) і призводять до смутку, виснаження, безпорадності. Доведено, що чим сильніше людина намагається усунути негативну сутність зі свідомості, тим частіше ця сутність повертається. Людина у такій ситуації може відчувати брак контролю над процесами мислення, що може нагадувати тренінг інтелектуальної безпорадності (Сендек, Кофта 1990 за: Бединська, Ричельські 2016, с. 104).

У випадку загрози стереотипам низьких здібностей особистість відчуває, що своєю поведінкою може підтвердити стереотип у власній групі. Бединська та Ричельська (2016) слушно зазначають, що така особа нічого не може зробити, щоб уникнути віднесення стереотипу до „Я”, оскільки є частиною стереотипної групи, а наслідком є почуття безпорадності. Воно виникає від усвідомлення того факту, що окрім посиленого зусилля особистість не в стані розв'язати завдання на високому рівні, або не в змозі навіть підготувати стратегію його розв'язання (Квінн, Спенсер 2001 за: Бединська, Ричельські 2016). Окрім того, крім бажання, не в змозі контролювати негативні думки на свою адресу, також не може змінити своєї сутності.

#### 4.2.4. Формування навченої безпорадності

Навчена безпорадність це піддавання, призупинення діяльності, яке впливає з переконання про те, що щоб ми не робили, це не буде мати ніякого значення (Селігман 1903, с. 32). Схоже визначення цьому явищу дає Барбара Чіжкович (2009, с. 12) як „неможливість реалізувати власні потреби через власну поведінку” в об'єктивному аспекті або як відсутність у людини зв'язку між її поведінкою та очікуваними наслідками цієї поведінки у суб'єктивному аспекті. Вона називає це явище почуттям безпорадності. Мірослав Кофта і Грегор

Сендек (1993 за: Сондек та ін. 2005, с. 16) запропонували інформаційну модель навченої безпорадності. Вони вважають, що навчена безпорадність з'являється у ситуаціях, коли ми знаємо нашу ціль, але не знаємо засобів її досягнення, що призводить до стану пізнавального виснаження з огляду на довготривалі неефективні зусилля.

У наукових дослідженнях встановлено, що у особи, яка переживає депривацію контролю (відсутність можливості контролю або меншого контролю ніж вона очікувала) з'являється переконання, що вона не в змозі контролювати подібні випадки в майбутньому (Селігман 1993). Теорія навченої безпорадності є власне пізнавальною концепцією, оскільки „дефіцити не є наслідком встановлення відсутності можливості контролю як такого, лише з'являються під впливом очікування, що ми не зможемо контролювати майбутніх подій” (Фостерлінг 2005, с. 132-133). Особа, яка переживає безпорадність, дізнається, що це постійні фактори детермінують ситуацію, у якій вона опинилася. Незважаючи на те, чи це є зовнішні фактори чи внутрішні, лише особистість вирішує, що її діяльність не має сенсу, оскільки не призводить і не буде призводити до запланованої мети. У таких людей симптоми безпорадності можуть зберігатися досить довго. Лінн Абрамсон і співавтори (1978, за: Фостерлінгом 2005, с. 135) описують такий стан, як „хронічна безпорадність”. Однак, якщо відсутність спільних рис між поведінкою і стійкістю особистості пояснювати факторами змінними, тоді безпорадність повинна бути хвилинною, або тривати недовго (Фостерлінг 2005, с. 135). Цей стан описують як „тимчасова безпорадність”.

Наслідком навченої безпорадності є відсутність мотивації (відсутність старання, бездіяльність, уповільнення), відсутність прояву емоцій (апатія, сум, тривога, ворожість) і пізнавальної діяльності (складність у навчанні і запам'ятовуванні). Такий спосіб пізнання дійсності може призводити до депресії.

Депресія це серйозне захворювання, яке, згідно визначення Світової Організації Здоров'я, проявляється сумом, втратою зацікавлення і задоволення, відчуттям провини, низькою самооцінкою, порушеннями сну та апетиту, відчуттям втоми і послабленням концентрації, а також погіршенням пам'яті і здатності функціонування у кожній галузі життя. Депресія це четверта найсерйозніша медична проблема у світі. Світова Організація Здоров'я (СОЗ) стверджує, що до 2020 року депресія стане у світовому рейтингу другою найчастішою причиною неповноцінності за станом здоров'я. Депресія є наслідком, а причиною є тривога, нервування, стримування емоцій.

СОЗ стверджує, що 10-20 відсотків дітей і підлітків у всьому світі мають психічні розлади, у тому числі і депресію. Недостатня зовнішня підтримка середовища впливає на розвиток дітей, їхніх досягнень у навчанні і на шанси щодо продуктивного і задоволеного життя. Діти постають перед серйозними



викликами, що пов'язані, зокрема, з стигматизацією, ізоляцією. Ханс Морщитські (2008, с. 19) стверджує, що три найпоширеніших психічних розладів (депресія, розлади, пов'язані зі страхом, алкоголізм) часто мають спільну природу: почуття, переконання і переживання, що заважало, заважає і завжди буде заважати.

### **4.3. Приклади найкращих практик, що збільшують шанси дітей на розвиток почуття компетентності в реалізації шкільних завдань**

Приклади найкращих практик починаємо з пропозиції підтримки дітей у розвитку раціонального стану з'ясування причини свої успіхів і невдач у навчанні, опрацьованих Шимоном Бошіхою. Далі описано концепцію опанування стресом, а також способи створення для дітей умов для формування позитивної мотивації до навчання, подолання тривоги (страху) перед невдачею і почуття загрози стереотипам низьких здібностей. У кінці розділу подано опис зовсім іншого напрямку роботи з дітьми, який дозволяє їм розвинути уважність, покращити концентрацію, регулювати власні емоції, зменшити негативні думки і рівень стресу.

#### **4.3.1. Створення дітям умов для зміни стилю пояснення причин успіхів і невдач у науці – у напрямку до раціонального стилю**

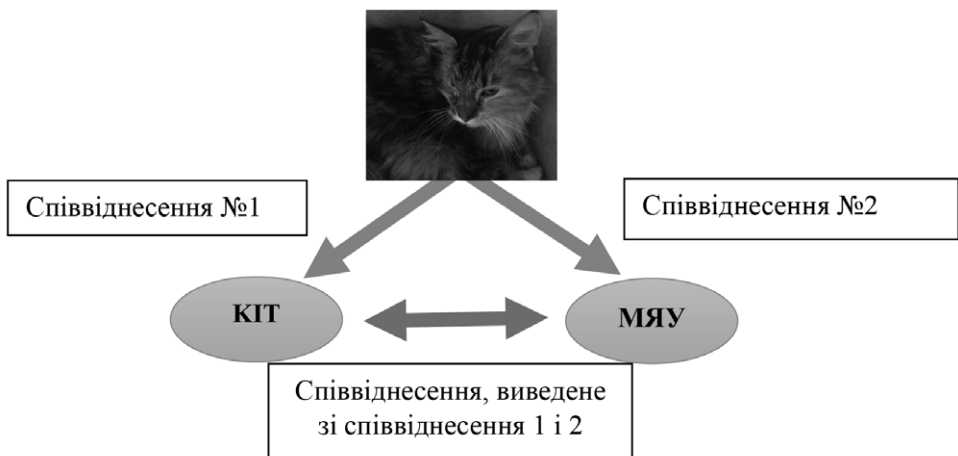
Презентація пропозиції раціонального способу з'ясування причин успіхів і невдач в навчанні у дітей попереджує впровадження його теоретичних засад. Вибудовується на них концепція співвідносних меж в процесі мислення, яку опрацьовали Стівен Хейз, Кірк Стросал і Келлі Вілсон (2013), а також концепція способу з'ясування випадків, яка з'явилася на підставі досліджень навченої безпорадності Лінна Абронсона, Мартіна Селігмана та Джоан Тесдейл (1978 за: Селігман 1993).

#### **Концепція співвідносних меж в процесах мислення**

Причиною людського страждання найчастіше є психічних біль, який з'являється під час боротьби з важкими емоціями і думками, неприємними спогадами і прагненнями. Як зауважує Хейнс зі співавторами (2013, с. 32) у людей самознищення найчастіше з'являється з емоції, пам'яті і думок. Не виникає воно у інших живих істот. Людям пощастило мати можливість виконувати символічні дії, такі як перенесення небажаних подій в майбутнє, аналіз подібностей і відмінностей між випадками в минулому і теперішньому, передбачування по-

дій, яких ніколи не відбувалося, чи реакція на небажаний подразник так, якби він існує, хоча він зник кілька років назад (Хейс та ін. 2013, с. 38). Значну роль у цьому процесі відіграє мова.

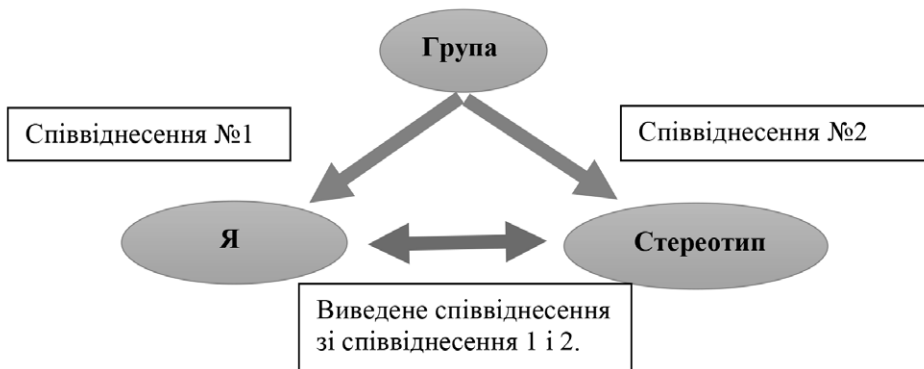
Люди створюють десигнати майже всіх об'єктів і станів, з якими можуть стикнутися. Вони використовують мову не лише вербально, але й використовують її у процесах мислення. Мова робить можливим відчуття психічного дискомфорту, навіть попри відсутність безпосередніх подразників у середовищі (Хейс та ін. 2013 с. 38). Відповідно до основних положень терапії прийняття і залучення (англ. *acceptance and commitment therapy*), яка має скорочену назву АКТ, поведінка людини регулюється в основному через низку взаємних співвідношень, які визначені як межі співвіднесення, що закладають основи мови і пізнання людини, і дозволяє нам навчатися без попереднього досвіду (Хейнс, Сміт 2017, с. 38). Наприклад, кіт, щоб дізнатися чи гаряча плитка, повинен відчувати біль, доторкнувшись до неї, а дитина – ні, бо вербальна заборона мами може його вберегти від такого прикрого досвіду. Люди, як вербальні істоти вирізняються серед усіх інших істот, оскільки можуть створювати співвіднесенням з тим, чого вони навчилися. Якщо ми будемо вчити дитину говорити слово кіт, показуючи йому справжнє фото тварини, тоді перша межа співвіднесення утвориться між словом кіт та справжньою твариною. Коли кіт замявкає дитина навчиться другій межі співвіднесення між твариною та звуком „мяу”. Тоді вона самостійно утворить в умі співвідносну межу (виведену), якій ніхто її не вчив. Почувши слово „кіт”, вона може відреагувати звуком „мяу”. Це буде межа, виведене з двох перших меж, яких дитина навчилася, що представлено на рис. 4.4.



**Рисунок 4.4.** Межі співвіднесення на прикладі тварини

Джерело: Опрацьовано на підставі матеріалів Хейса і Сміта (2017)

По мірі свого розвитку ми вчимося багатьом межах співвіднесення і багато нових ми створюємо самі, формуючи в думках образ світу, що нас оточує в часі і просторі, а також оточуючих нас людей. Неможливо перерахувати мовні здібності, які привели людство до часів, у яких ми зараз живемо, і які дозволяють нам розвиватися. До вербального розв'язання проблем необхідні відносини, що стосуються різних випадків та їхніх рис, часу або залежності чи оцінки (Хейс Сміт 2017, с. 47). Називаючи різні випадки і їхні прикмети ми можемо легше зберегти їх в пам'яті і згадувати про них. Екземпліфікацією такого стану можуть бути особи, які пригадують минулі травматичні випадки, починають плакати, коли про це згадують, або ті, які побоюються павуків, хоча ніколи жоден з них їм нічого не зробив. Часові зв'язки роблять можливим передбачення майбутніх негативних подій, які можуть, але не мають відбутися. Тоді як відносини порівняння і оцінки дозволяють нам рівнятися на ідеал і думати, що нам чогось не вистає. Ми можемо думати, що ми є гіршими за інших, можемо також боятися негативної оцінки з боку інших, навіть тоді, коли це не трапляється. Люди страждають частково і через те, що мають вербальні здібності (Хейс, Сміт 2017, с. 48). Це відбувається тому, що часто у нас існує внутрішній діалог із самим собою. Якщо особистість належить до якоїсь групи і дізнається, що існує певний негативний стереотип щодо групи, тоді автоматично створює співвіднесення, що цей стереотип також є правдивим і щодо неї, що проілюстровано на рисунку 4.5.

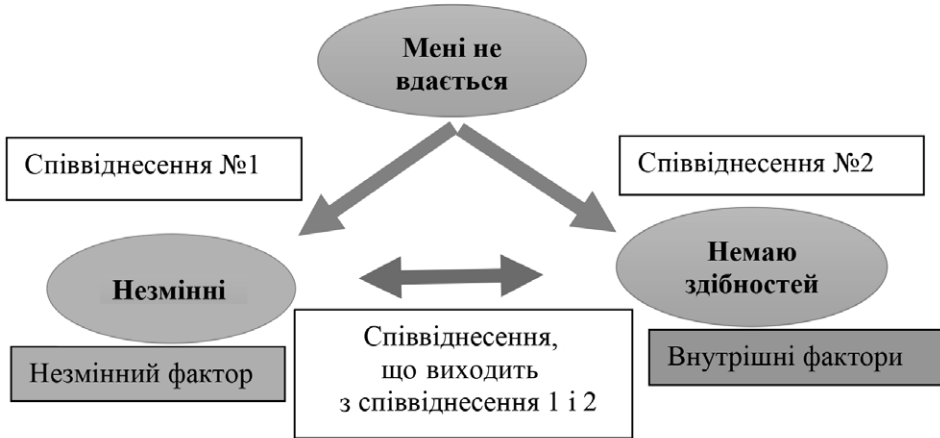


**Рисунок 4.5.** Межі співвіднесення, виведені на підставі відношення до групи і стереотипу

Джерело: власне опрацювання

Подібне відбувається і у випадку явища навченої безпорадності. Якщо людині щось не вдається, після багатьох спроб вона усвідомлює, що це не зміниться і у неї немає здібностей, щоб цю ситуацію змінити. Розум створює додат-

кове співвіднесення про те, що відсутність здібностей є незмінним фактором, оскільки як доводять дослідження подібних, але не однакових ситуацій, люди також проявляють безпорадність. Це явище проілюстровано на рисунку 4.6.

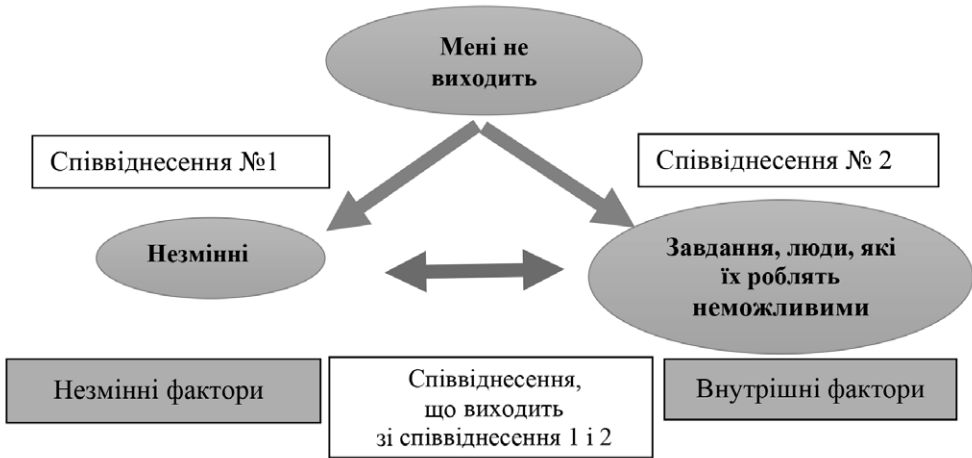


**Рисунок 4.6.** Межі співвіднесення, виведені з співвіднесення оцінки незмінності фактора, не дає можливості виконання завдання і відношення до „Я”

Джерело: власне опрацювання

Перші дослідження явища навченої безпорадності проводили на собаках Стив Меєр та Мартін Селігман (1967 за: Селігманом 1993). Вони відзначили, що навчена безпорадність виникає в ситуації дії на неї аверсивного подразника, коли незважаючи на зусилля, спрямовані на рятування від пригнічення або контролювання дії цих подразників, вони надалі отримували негативні наслідки. У наступних експериментах вони стверджували, що окрім зміни клітки, де собаки могли ховатися від небажаних подразників, вони не намагалися втекти і лежали не рухаючись. Схожий експеримент провів Дональд Хірто (1974 за: Селігманом 1993, с. 51-52) за участю людей, які не могли усунути джерела шуму і розуміли, що не можуть це контролювати. Як наслідок, під час наступного дослідження, де вже була можливість контролювати аверсивний подразник, особи охоче намагалися це зробити. Люди, які під час першого дослідження могли вимкнути голосні звуки, у другому досить швидко цього навчилися.

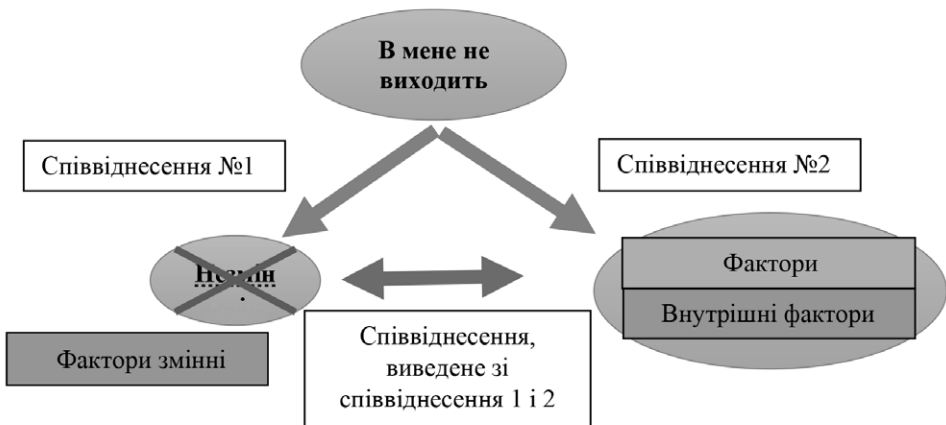
Виявилося, що в першому випадку люди зрозуміли, що це незмінні фактори призвели до їхньої невдачі (не вдалося їм вимкнути джерела шуму, або експериментатор так побудував машину, що це було неможливим). Цю ситуацію представлено на рисунку 4.7.



**Рисонок 4.7.** Межі співвіднесення, виведені з співвіднесення оцінки незмінності фактора, який унеможливує виконання завдання і відношення до зовнішніх факторів

Джерело: власне опрацювання

Тоді як люди, над якими проводилось дослідження, зрозуміли, що це спричинюють змінні фактори, намагалися змінити ситуацію на свою користь (вимкнути шум), що представлено на рисунку 4.8.



**Рисонок 4.8.** Межі співвіднесення, виведені з співвіднесення оцінки змінного фактора, який не дає можливості виконання завдання і відношення до внутрішніх та зовнішніх факторів

Джерело: власне опрацювання.

Селігман (1997, с. 66-67) стверджує, що депресія є групою збудників, які є наслідком безпорадності особистості і її невдач. Він вважає, що коли ми не можемо досягти мети попри наші посилені старання, тоді стаємо безпорадними, потрапляємо в депресію. Чим більше особистість концентрується на собі і прагне досягти успіху, а також дозволяє собі все, що є для неї приємним, тим боліснішим є розчарування, коли вона цього не досягає. Автор звертає увагу також на іншу важливу проблему. Він зазначає, що уникання поганого самопочуття є абсолютно природним, а якщо йдеться про дітей, тоді ми інстинктивно намагаємося захистити від поганих відчуттів. Цей рефлекс є дозволеним у суспільстві, яке ставить на перше місце самопочуття. Однак, для того щоб дитина навчилася справлятися з різними ситуаціями, вона мусить пережити невдачі, неприємні відчуття і спробувати все заново, доти, поки її старання не завершаться успіхом. Важливо, що всі ці етапи повинні відбутися для того, щоб дитина не потрапила у безвихідну ситуацію. Вчитель не повинен залишати дитину на якомусь з етапів, доти поки його дії не приведуть до успіху.

### **Стиль з'ясування того що відбувається**

Поняття стилю з'ясування виникло на підставі теорії атрибуції Вейнера. Лінн Абронсон, Мартін Селігман і Джон Тісдейл (1978 за: Селігманом 1993, с. 32) розвинули теорію Вейнера і визначили, що атрибуційний стиль, який називають стилем з'ясування це „спосіб, у який ми звичайно пояснюємо собі, для чого щось відбувається”. Має він три виміри: персоналізація, до якої входять внутрішні та зовнішні атрибуції, незмінність – або атрибуції незмінні або змінні, а також простір, що охоплює багато галузей людської діяльності, або лише якусь галузь, у якій є або була діяльність (Селігман 1993, с. 70-71). Такий спосіб розмірковування призводить до висновку, що стиль може бути оптимістичним або песимістичним.

Оптимістичний стиль з'ясування характеризується приписуванням успіхів внутрішнім рисам, а їхній простір є універсальним, оскільки поширюється на багато галузей активності людини. Це також спосіб з'ясування своїх невдач, у якому провина за невдачу приписується зовнішнім факторам, змінним, а їхній простір обмежений однією галуззю, де відбувається виконання завдання. Поява оптимістичного стилю з'ясування успіхів та невдач представлено на рисунку 4.9



**Рисунок 4.9.** Оптимістичний атрибуційний стиль

Джерело: власне опрацювання за: Селіманом (1993).

Тоді як песимістичний стиль з'ясування того, що відбувається полягає у тому, що успіх приписується зовнішнім факторам, таким як наприклад, щастя, удача, а за невдачі особистість звинувачує себе, пояснюючи їх як такі, що виникли з незмінної і універсальної причини, яка поширюється на широкий спектр діяльності, що представлено на рисунку 4.10.



**Рисунок 4.10.** Песимістичний атрибуційний стиль

Джерело: власне опрацювання за: Селіманом (1993).

Селігман (1993, с. 84-85) підкреслює, що послаблення почуття відповідальності, виникає через факти зміни відношення до невдачі з внутрішнього на зовнішнє (наприклад, „це не моя провина, це – провина інших і обставин”). Ця модель була створена для з'ясування явища навченої безпорадності, яка призводить до депресії, а це єдина ситуація, коли необхідно беззастережно змінити відношення з внутрішнього на зовнішнє.

У інших ситуаціях люди повинні приймати свої невдачі, оскільки це дає їм шанси змінитися. Вони не зміняться, якщо не визнають відповідальність за свою діяльність. Важливим фактором є також незмінність, оскільки особистість вважає, що причини її невдач є незмінними (наприклад, відсутність здібностей, таланту), тоді вона нічого не робить, щоб це змінити, коли знає, що це змінний фактор (наприклад, недостатні зусилля, поганий настрій), тоді може щось зробити, аби це змінити (Селігман 1993, с. 85).

Селігман стверджує (1993, с. 32), що стиль з'ясування модифікує певною мірою навчену безпорадність, оскільки оптимістичний стиль з'ясування припиняє безпорадність, тоді як песимістичний стиль з'ясування ще більше її поглиблює.

### **Пропозиція раціонального стилю з'ясування подій**

Оскільки, як зазначалося вище „на зміну в очікуванні успіху, яке приходить після отримання результату, впливає незмінність причини цієї діяльності” (Фостерлінг 2005, с. 114), а діти створюють скриті теорії особистості, концентруючись на поділі людей на категорії, шукаючи здібностей і атрибутів, а не дивлячись на емоційні процеси, вчинки і мотивацію (Сеул 2009, с. 33), у цьому випадку необхідно зосередити свою увагу на змінних факторах. У представленій вище моделі атрибуції Вейнера (1971, 1979, 1982а, 1985б), а також стилю з'ясування подій Абромсона, Селігмана і Тісдейла (1978 за: Селігманом 1993), наголошується на основному значенні незмінних факторів, які детермінують передбачення, що стосуються майбутніх подій. Теорія атрибуції Вейнера говорить нам, що якщо індивід вважатиме, що успіх або невдача є наслідком незмінних факторів (причина є незмінною), тоді буде чекати такого ж незмінного результату (наслідок є незмінним). Подібною виглядає ситуація у випадку теорії стилю з'ясування подій і моделі навченої безпорадності. З цього випливає, що розміщення причин у вимірі незмінності викликає оптимістичний стиль з'ясування у випадку успіху та песимістичний стиль – у випадку невдачі, що призводить до навченої безпорадності. У цьому випадку у нас є ще два виміри. Відзначимо ще кілька аспектів.

У випадку виміру персоналізації, як зазначено, ця модель була створена для вивчення явища навченої безпорадності, яка призводить до депресії, а це



єдина ситуація, де метою інтервенції є зміна відношення з внутрішнього на зовнішнє. Це завдання скоріше є для психологів, а не для вчителів. Важко собі уявити ситуацію, що у випадку, коли учневі не щастить, вчитель переконує його у тому, що це провина зовнішніх факторів, коли об'єктивно, причина є лише в самому учневі. Можна переносити зовнішні атрибуції на внутрішні тоді, коли учень не помічає власних успіхів. Частина дітей власні успіхи може пояснювати зовнішніми факторами (щастя, легкість завдання, допомога інших) не помічаючи власного внеску, а через це не помічаючи власної справності у досягненні цього успіху. Здається, що така ситуація у тривалій часовій перспективі може призвести до навченої беспорядності. Зазвичай, ми зосереджуємо увагу на невдачах, але основним, нам видається, що необхідно звертати увагу на те, як діти реагують на свої успіхи, що їх обумовлює, які причини, чи звертають вони увагу на свої вміння.

Простір, визначає межі, з якими пов'язана причина невдачі або успіху, наприклад, особисте життя, галузі чи досить вузько, якась подія. У випадку невдачі простір буде визначати обсяг беспорядності як „глобальна беспорядність” або „специфічна беспорядність” (Абромсон та ін. 1978, с. 56). Необхідно замислитися, чи сприйняття того, що простір має універсальний характер навіть після кількох випадків (успіхів або невдач) в різних галузях, виглядає раціонально. У випадку успіху це буде створювати оптимізм, однак як вже зазначалося, оцінка причин успіхів і невдач залежить не лише від самооцінки, але від відповідності – невідповідності досягнутого результату власним очікуваннями (Міллер, Росс 1975, за: Войцішке і Долінські, 2008). Очікування успіхів в універсальному просторі може призвести до надмірного нераціонального оптимізму, мегаломанії, а крім цього у випадку невдачі спричинити великий пізнавальний дисонанс. Індивід очікує успіхів у широкому діапазоні своєї діяльності. Невдача буде впливати на прийняття неадекватних до дійсності атрибуцій, оскільки оберігаючи власне еґо, індивід буде сприймати її як зовнішні фактори (невезіння, складність завдання), або, наприклад, применшувати важливість галузі. Однак, постійні невдачі можуть призвести до того, що у особи, яка вірила, що здібності є незмінною рисою, з'явиться переконання, що у неї немає здібностей, а що гірше, що це носить постійний характер, тому з цим нічого не можна зробити.

У випадку успіхів, у людей існує схильність приписувати їх собі. Загальна віра в незмінність такої риси як здібності призводить до переконання, що це незмінний, внутрішній фактор (здібності) був причиною успіху, і на цій підставі вибудовується очікування наступних успіхів, що очевидно мотивує до подальших дій. Важко, власне, уявити собі у житті лише одні успіхи. У випадку, коли очікування не будуть відповідати досягнутим результатам (замість очікувано-

го успіху зазнаємо невдачі), індивід перекладає провину на зовнішні фактори (невезіння, завдання чи вчителі). Коли це буде відбуватися з нею постійно, вона відчує дисонанс, розчарування, зануриться у внутрішній світ, який будуть супроводжувати негативні думки. У наслідку або людина змінить свої очікування (замість успіху буде очікувати невдачу), або задіє оборонні механізми, такі як сумніви щодо важливості завдання, чи взагалі перестане цікавитися цією галуззю, у якій була зосереджена її діяльність. Дистанціювання від завдання, або галузі дозволяє зберігати відчуття власної вартості (Сеул 2009, с. 23). Щодо дітей важливо також пам'ятати, що об'єктивний успіх може сприйматися як невдача, оскільки, часто батьки визначають ступінь віднесення, з яким діти порівнюють свої досягнення. Якщо батьки очікують від неї дуже гарних оцінок, тоді кожна оцінка нижче їхніх очікувань (навіть гарна) буде сприйматися дитиною як невдача. Щодо дітей, які самі мають схильність „бути найкращими”, кожний відступ від цього також є невдачею.

У випадку невдачі ми схильні звинувачувати зовнішні фактори, щоб у такий спосіб зберігати почуття власної вартості. Цей спосіб є дієвим, але лише на короткий час. Коли зовнішні фактори змінюються, а ми всеодно зазнаємо невдачі, тоді з часом усвідомлюємо, що провина за це існує в нас самих. Відзначено, що безмежна віра у незмінність здібностей призводить до появи переконання, що нічого не можна зробити, бо хтось не має до цього здібностей, немає таланту, і як наслідок, люди здаються та перестають діяти.

Як можна побачити підтримувати мотивацію досить важко, якщо думати, що це незмінний фактор забезпечує результат, тоді як у звичайному житті змінюються завдання, внутрішні і зовнішні фактори, перш за все, результат нашої діяльності. Наше життя складається з успіхів і невдач, а наші здібності змінюються. Коли ми нічого не робимо, рівень певних здібностей знижується, іноді вони навіть зовсім зникають. Коли ми щось робимо, ми вдосконалюємо здібності, які вже у нас є і здобуємо нові. Ми повинні усвідомити, що здібності – це змінні фактори і ми маємо вчити дітей, як користуватися цим фактом, як отримувати від цього користь. Вони повинні зрозуміти, якщо так є, то від їхньої праці залежить їхня успішність. Навіть тоді, коли вони отримають досвід невдачі, вони можуть все змінити, користуючись фактом, що їхні здібності можуть змінитися, якщо будуть цілеспрямовано над цим працювати.

На рисунку 4.11. подано модель раціонального стилю з'ясуванні причини подій.

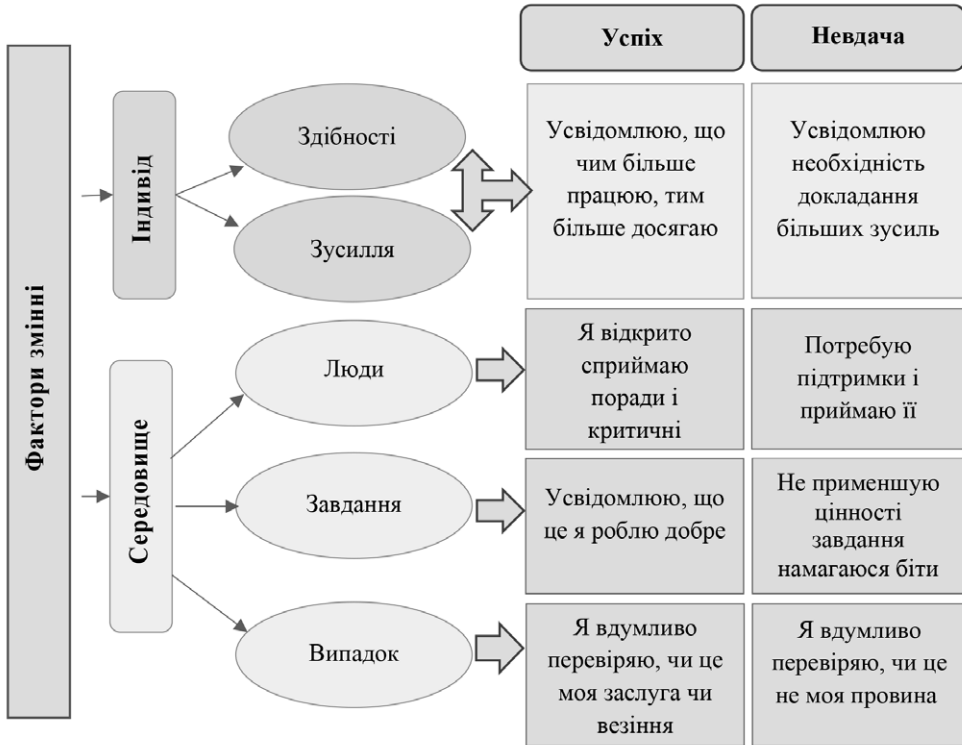


Рисунок 4.11. Запропонована модель раціонального стилю з'ясування подій

Джерело: власне опрацювання.

Раціональний підхід вимагає однаково розглядати успіх і невдачу у вузькій часовій перспективі як подію типу „тут і зараз”. Оптимістичний стиль з'ясування подій це той, коли у випадку невдачі, подія обмежується конкретним фактором. Навпаки, у випадку успіху людина дізнається, що ця подія має універсальний простір. Це означає, що вона зможе впоратися у інших, подібних випадках. Однак, тут виникає певна розбіжність, яка не віддзеркалює дійсності. Успіх як і невдача є певним досвідом. Чому, власне, один досвід має характер універсальний, а інший – обмежений? Насправді кожен досвід має стосунок до одного й того ж фрагменту дійсності, говорить про ступінь опанування думкою і вмінням. Ця інформація має обмежений простір, незалежно від того чи стосується успіху, чи невдачі. Від особистості і середовища залежить, чи наступний досвід буде подібним чи ні. Ми можемо щось робити, а може все закинути і цим свідомо впливати на перебіг наступних подій. Раціональний стиль з'ясування подій говорить про те, щоб дивитися на невдачі і успіхи як на певний досвід, з якого можна зробити висновки і розпочати діяти, щоб виправити результат, а у випадку бездіяльності – погіршити його.

### 4.3.2. Створення дітям умов для активізації позитивної мотивації

Презентації цієї пропозиції діяльності вчителя передуватиме коротка характеристика способів подолання стресу, вищих завдань як пропозиції позитивного перегляду цінностей і способів її активізації, що походять з терапії прийняття та залучення.

#### Концепція подолання стресу

Філіп Зімбардо (1999, с. 500-501) стверджує, що необхідні методи подолання стресу полягають у зміні нашої оцінки стресорів і наших самореалізованих переконань про марність заходів щодо їхнього подолання. Ми мусимо почати думати в інакший спосіб про цю ситуацію, про нашу роль в ній і про атрибуційні причини для з'ясування причин небажаного результату. Два способи психічного подолання стресу – це зміна оцінки характеру самих стресорів, а також реструктуризація пізнавальних процесів, що мають стосунок до наших стресових реакцій. Ми вчимося іншого способу мислення про певні стресори, іншого їх визначення або уявляємо собі їх у менш загрозливому (можливо, навіть смішнішому) контексті – це форми зміни пізнавальної оцінки, які можуть зменшити стрес.

Багато дослідників на основі моделі, що представив Лазарус створювали концепції подолання стресу. Як зазначає Хешен і Сенк (2010, с. 717), так складається, що активна позиція щодо стресу і докладання зусиль щодо його подолання є кориснішим ніж пасивна позиція і відмова від будь-яких дій. Однак, вони відзначають, що результати досліджень щодо ефектів опанування суперечать цій тезі. Оскільки, найбільш однозначний результат – це позитивний зв'язок між інтенсивністю опанування і посиленням негативних емоцій (Карвер, Шеєр 1994; Фолкман, Московіц 2004 в цілому за: Хешен і Сенк, 2010), особливо, коли опанування було спрямоване на емоції (Бен-Зур 2005 за: Хешен і Сенк, 2010). Однієї із запропонованих пояснень такого стану речей є концепція вартості подолання (Шонпфлаг, Батман 1988 за: Хешен і Сенк, 2010). Відповідно до її положень особистість долаючи стрес, докладає певні зусилля, несе необхідні витрати, має додаткове навантаження, що у наслідку не змінює стресової ситуації, а може навіть її погіршити.

Ілюстрацією цього положення може бути концепція подолання стресу Нормана Ендлера і Джеймса Паркера (1990 за: Сюдем 2005). Вони виділили три основні стилі подолання стресу – концентрація на завданні, концентрація на емоціях, концентрація на униканні. Стиль концентрації на завданні – це подолання стресу, що основане на діях направлених на виправлення ситуації, а отже докладання зусиль до розв'язання проблеми, незважаючи на пізнавальну зміну (думки про проблему і можливих шляхів її розв'язання) або спроби

зміни ситуації. Необхідно звернути увагу на те, що особистість повинна докласти зусиль, у ситуації, коли вона відчуває недостатність засобів. Стиль концентрації на емоціях характеризується такою поведінкою в стресовій ситуації, як: сконцентрованість на собі і власних емоційних переживаннях (злість, відчуття провини і напруження), нереалістичні думки, фантазії. У межах цього стилю, дії направлені на зменшення емоціонального навантаження, пов'язаного зі стресовою ситуацією, хоча в реальності вони можуть спровокувати зворотні ефекти. Як прийнято вважати, увага, сконцентрована на негативних емоціях, а нереалістичні думки чи фантазії – це ніщо інше як зусилля, направлені на зміну власної думки щодо ситуації, або пізнавального відривання від неї, що у реальності може спровокувати ще більше нав'язливих думок. Стиль концентрації на унікальні притаманний для осіб, які у стресових ситуаціях залучають замінюючі фактори. Якщо ними виявляються алкоголь, наркотичні засоби, або інші звички, нічого немає дивного, що засоби вичерпуються.

Хоча адаптаційну роль позитивних емоцій вже описували в раніших концепціях Лазарус і співавтори (Лазарус та ін. 1980 за: Хешен і Сенком 2010, с. 710), але до половини 90-х років минулого століття, вони не становили зацікавлення у дослідженнях над стресом. Хешен і Сенк відзначають, що Фолкман (1997) запропонував розширити модель Лазаруса про позитивні емоції. У результаті наступних досліджень Фолкман і Московітц (2000 за: Хешен і Сенком, 2010) презентували новий погляд на стресову ситуацію, стверджуючи, що навіть у негативних ситуаціях, по-перше, можуть з'явитися позитивні емоції, а, по-друге, вони можуть відігравати важливу роль у процесі подолання стресу. Їх джерела окреслені як позитивне переоцінення, подолання, сконцентроване на проблемі, а також створення позитивних досягнень і надання звичайним подіям позитивного ефекту.

**Позитивне переоцінення** полягає у пізнавальному переосмисленні стресової ситуації, щоб вона виглядала в кращому світлі. Це може бути усвідомлення ситуації як можливості для особистого розвитку, отримання мудрості, цінування життя, усвідомлення того, що є важливим, зміцнення віри і духовності, а також налагодження стосунків з іншими. **Подолання, сконцентроване на проблемі**, здається обмеженим, тоді коли джерела стресу не вдається подолати. Однак, тут йдеться про можливість віднайти сфери, що можна контролювати, так щоб вони стали джерелом позитивних емоцій. Дія має бути направлена на ціль, яка позитивно укріплює, а не на неконтрольоване джерело стресу. Тоді як **надання звичайним випадкам позитивного ефекту** направлене на виправлення емоційного стану, через створення позитивних випадків, які дозволяють тимчасово відволіктися від сфер, що перебувають під дією стресу. Це може бути спеціально спланована подія, наприклад, зустріч з кимось близьким, роз-

вага, а також черпання позитивних відчуттів у щоденних справах, що пов'язано з їхньою переоцінкою (Фолкман, Москвітц 2000 за: Хешен і Сенком 2010).

### Позитивне переоцінення – завдання майстерності

Карол Двек (1986 за: Марушевським та ін. 2008), яка досліджувала реакції учнів на успіхи та невдачі помітила, що невезіння емоційно впливає лише на тих учнів, які хотіли досягти мети лише для того, щоб отримати перевагу над іншими. Суперництво може бути мобілізуючим фактором, але не самоціллю. Важливо також створювати для дітей умови, які будуть допомагати їм сприймати навчання як діяльність, що дозволить розвиватися, здобувати нові вміння, необхідні сьогодні або у майбутньому. Їм потрібно допомогти зрозуміти, що їхній мозок – це м'яз, який можна тренувати. Вони не повинні вірити в згубний догмат, що здібності є вродженими і нічого не можна змінити.

Двек (1986, за: Марушевським та ін. 2008) поділяє завдання скеровані на майстерність (англ. *mastery goals*) та завдання, скеровані на виконання (англ. *performance goals*). Мартін Мейер (1989, за: Марушевським та ін. 2008) склав список концепцій, пов'язаних з вибором однієї з представлених опцій. Кожна з цих опцій припускає різні способи досягнення успіху, сенсу діяльності, задоволення собою. Успіх у завданнях майстерності – це розвиток, вдосконалення якоїсь здібності, а джерелом для початку дій є зусилля та завзятість. У цьому випадку задоволення собою виникає від отриманого прогресу, розвитку, досягнення нового вміння. Тоді як у завданнях, скерованих на виконання відбувається подолання суперників, а самозадоволення приносить перемога. Маємо визнати, що такий спосіб мислення демонструє віру в те, що життя є грою зі ставкою на нуль, або, що успіху можна досягти лише через невдачі інших людей. Обидва стилі мислення щодо завдань проілюстровано на рисунку 4.12.

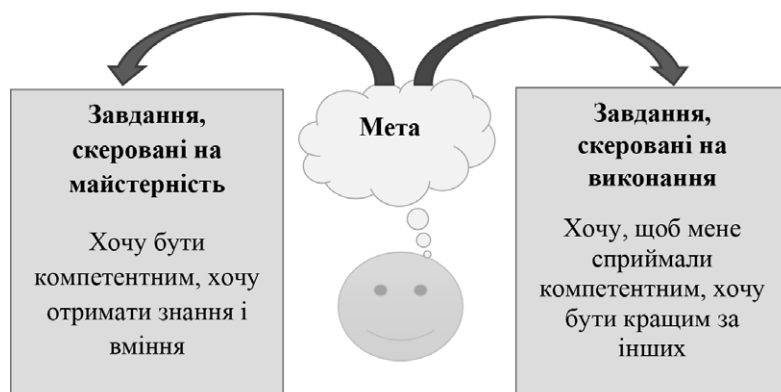


Рисунок 4.12. Різні стилі мислення про завдання

Джерело: власне опрацювання.

Цікавим також є різне сприйняття зроблених помилок. У завданнях розвитку вони трактуються як невід'ємний елемент процесу навчання, завдяки якому людина отримує необхідну інформацію, що дозволяє їй уникнути цих помилок у майбутньому. Тоді як у завданнях виконання, їх вважають проявом відсутності здібностей, що і призводить до невдачі (Марушевський та ін. 2008). Двек (1996 за: Марушевським та ін. 2008, с. 621) висуває гіпотезу, „що два способи пояснення завдань є наслідком прихованих переконань щодо людської сутності – сприйняття особистості як стабільної і незмінної (у випадку виконання завдань) і сприйняття особистості як змінної і такої, що розвивається (у випадку завдань, скерованих на **майстерність**)”.

### Позитивна мотивація

Невдача і погане самопочуття є невід'ємними елементами отримання успіху і гарного самопочуття (Селігман, 1997, с. 67). Джон В. Аткинсон і Норман Т.Фейзер (2996 за: Фортуна, 2015, с. 64-65), стверджували, що мотив прагнення і уникання з'являється у кожного з нас, лише в різному ступені. Якщо у якоїсь людини мотивація до досягнення успіху є більшою ніж до уникнення невдачі, тоді називаємо її особою, що позитивно мотивована. Тоді як, у людей, що мають негативну мотивацію пропорції є зворотними. Аткинсон і співавтори встановили, що люди, які позитивно мотивовані більш витриваліші і ефективніші, а у дитинстві мали кращі результати і реалістичніші аспірації, ніж їхні ровесники, які концентруються на униканні невдачі. Двигуном діяльності у осіб, що мають позитивну мотивацію є потреба досягнень (англ. *need for achievement*), навпаки, у людей, які сконцентровані на уникненні невдач – це є страх перед невдачею (англ. *fear of failure*).

Діти, які відчувають страх і бояться невдачі, не підходять до завдань з ентузіазмом, лише з побоюваннями. Вони переживають за результат навіть тоді, коли немає об'єктивних приводів до побоювань. Їхня часова перспектива скерована у майбутнє і тому в них не виходить радіти тут і зараз від виконання завдання. Коли їм вдається уникнути невдачі, вони відчувають полегшення замість гордості. Чи можна тут змінити негативну орієнтацію на позитивну?

#### 4.3.3. Створення дітям умов для подолання страху перед невдачею та почуттям загрози стереотипу низьких здібностей

Ева Тшебінська (2008) представляючи, так званий коучинг другої генерації, який сприяє розвитку чеснот і фізичних сил, перераховує елементи, які необхідно взяти до уваги як допоміжні під час реалізації методики позитивної психології. Вона це робить у контексті коучинга, однак деякі елементи виглядають досить універсальними, тому їх можна застосувати також і в школі.

Для того, що дитина змирилася з невдачею, вона має усвідомити, що не завжди вдається перемагати, а джерелом життєвого самозадоволення може бути саморозвиток, гарні стосунки з іншими. Вчитель повинен так вести уроки, щоб темп роботи в класі підходив для дітей з різними можливостями і не створював напруження, пов'язаного з тим, що дитина просто не буде встигати за тим, що відбувається. Коли дитина не в змозі справитися з нав'язаним темпом роботи, вона проявляє негативні емоції, а це часто може призвести до того, що вчитель вішає на неї негативний ярлик. Сприймає її поведінку як погану, намагається застосувати до неї дисциплінарні покарання, які є невинуватими у цій ситуації. Крім цього необхідно знижувати страх перед невдачею, демонструючи, що невезіння є природним фактором діяльності, воно навіть корисне, якщо дитина зробить з цього відповідні висновки. У цьому випадку необхідно створювати і зміцнювати переконання того, що труднощі необхідно сприймати як мобілізуючий виклик до розвитку і подолання рутини у мисленні і діяльності. Вчитель повинен також відзначати цінність і сенс досвіду негативних емоцій, для того, щоб їх розпізнати, прийняти, і правильно зрозуміти. У сучасному стрімкому світі життєво необхідно зменшити темп і знаходити час на релаксацію і спостереження за реакціями власного організму. Ханс Морщитський (2008) представляє різні способи переборювання страху перед невдачею для дорослих. Деякі з них можуть використовувати вчителі у школі. Важливо пам'ятати, що метою діяльності є не боротьба зі страхом чи його уникання, а зміна контексту думки про невдачу відповідно до положень терапії залучення і прийняття.

Дітям легше досягнути успіх, якщо ми надамо їм можливість діяти, маючи внутрішню мотивацію. Середовище, яке створюють педагоги у школі, не повинно викликати відчуття примусу. Якщо ми чогось прагнемо, цього легше досягти, ніж, коли ми це мусимо зробити. Важливо, допомогти поставити реальні цілі, з майбутньою перспективою успіху. Роль вчителя полягає також у тому, щоб спонукати до дії і постійно нагадувати, що невдача є невід'ємною частиною на шляху досягнення успіху. Його обов'язком є допомогти дітям зробити правильні висновки з невдачі і скерувати їх до подальшої активності.

Далекоглядні цілі необхідно поділити на більш наближені, для того щоб дитина могла отримувати винагороду від послідовних невеликих успіхів, які будуть зміцнювати її віру у власні сили. Варто також пам'ятати, що надзвичайно амбітні цілі можуть відлякувати щось робити і відбивати бажання (Морщинський 2008, с. 160). З огляду на те, що мотивація з часом починає слабшати, необхідним є постійний і плідний діалог, який надасть дитині можливість самостійно приймати рішення про продовження діяльності, або про необхідність зміни мети. У цьому випадку з дитиною необхідно проговорити всі переваги і недоліки кожного прийнятого нею рішення.



Постійно необхідно контролювати настанови, які отримує дитина. Морщитський (2008, с. 155) зауважує, що коли беремося за якесь завдання, знаходимося між двома полюсами – з одного боку це „надія на успіх”, а з іншого „страх перед невдачею”. Іноді один поганий день може переважити ваги у напрямку страху, тому необхідно налаштувати дитину так, щоб вона могла конструктивно з цим впоратися. У цьому випадку можливо краще навчити її стійко сприймати всі труднощі. Йдеться про те, щоб дитина вчилася реальному оптимізму, а не дивилася на світ крізь рожеві окуляри.

Також варто звертати увагу на те, як дитина ставить перед собою завдання. Важливо, щоб дитина не вживала формулювань типу „сподіваюсь, що не напишу знову погано цю контрольну” або „як би я так не нервувався”. Дитина повинна визначити, якою вона хоче бути, що хоче зробити, а не те, чого вона не хоче. Використання слова «не» у реченнях таких як „якби тільки не – думав про білого ведмеда”, призводить до того, що з цього моменту починаємо його собі уявляти. Це відбувається через те, що чим більше ми хочемо стримати в собі якусь думку, тим нав'язливіше вона до нас приходить (Морщитський 2008, с. 166). Якщо дитина під час виконання завдань часто порівнює себе з іншими, це має свідчити про те, що вона постійно дивиться на своїх конкурентів. Такі порівняння відвертають його увагу від виконання власного завдання і позбавляють його впевненості. Невпевнені у собі люди постійно дивляться на себе очима інших людей (Морщитський 2008, с. 175).

Стан, коли ми концентруємося цілком на якомусь факторі, губимося в ньому, позначається терміном *flow* (потік). Морщитський (2008, с. 177) вважає, що це слово є синонімом до слова здійснення, оскільки ми відчуваємо, здійснення, коли віддаємося якійсь справі і губимося у ній. Тоді вже не думаємо про спостереження, контроль і оцінку. Дослідник підкреслює однак, що здійснення є чимось іншим ніж успіх. Вони не завжди ідуть разом. Успіх може вимірюватися реакцією публіки і після просто страх перед невдачею. Якщо ми маємо здійснення, ми свідомі того, що ми працювали з задоволенням, використовуємо всю свою енергію, тоді стаємо незалежними від зовнішньої винагороди.

Діти повинні зрозуміти, що вони можуть помилятися. Якщо вони це усвідомлять, тоді не будуть боятися невдач. Йдеться тут про те, щоб сприймали себе такими як вони є і усвідомлювали, що ніхто не досконалий, всі помиляються, а завдяки досвіду (однаково чи успіх чи невдача) стають кращими, мудрішими і більш витривалими до підступів долі. Помилки повинні сприйматися як шанс для подальшого розвитку (Морщитський 2008, с. 185). Тоді як діти, які в собі не впевнені, сприймають невеликі помилки як велику невдачу. Тоді їх поглинають негативні думки, які переважають у їхній свідомості. Іноді навіть корисно зробити якусь невелику помилку, щоб свідомо, з гумором

визнати цю слабкість. Перфекціонізм не дозволяє робити щось добре, все має бути зроблено досконало, ідеально. У такий спосіб можна заблокувати свою креативність, оскільки кожен крок униз буде мати критичну оцінку (Морщитський 2008, с. 188-190).

Може бути, що найважливішим серед завдань вчителя є продумати ті ситуації, які найчастіше породжують страх перед невдачею. Це може бути предмет, який викладається, це можуть бути якась шкільна робота, усні відповіді, чи домашні завдання. Власне це можуть бути фактори, які лежать в основі таких ситуацій, як, наприклад, розпитування, оцінювання, схвалення, критикування окремих дітей перед цілим класом. Один з можливих шляхів – це зміна стилю роботи. Другий – допомога дитині у подоланні ситуацій, що породжують страх. Уникнення завжди буде сприяти зміцненню страху. Він залишиться у дитині так довго, доти дитина не відчує, що він починає слабшати, і не дозволить з ним освоїтися. Багаторазова конфронтація зі страхом, коли дитина відчуває, що він слабшає, призводить до того, що організм пристосовується, а мозок сприймає таку ситуацію як безпечну (Морщитський, 2008, с. 207). Відповідно до цього твердження у стресових ситуаціях таких як усна відповідь, шкільна робота, необхідно дати дітям можливість побачити емоційний стан, у якому вони перебувають. Дозволити до нього пристосуватися і відмітити його. Йдеться про те, щоб дати їм відчути пришвидшення дихання, биття серця, спазми в животі, що надасть їм можливість побачити, що через певний час ці почуття стануть менш інтенсивними. Вони зрозуміють також, що те, що вони відчувають, притаманно не лише їм, але й для більшості дітей у класі. Важливо, щоб вони не намагалися змінити цей стан, а лише відзначили його. Вони можуть описати цей стан своїми словами, все, що відчувають фізично, емоційно, думки, що його супроводжують. Замість придушення того, що вони відчувають, можуть уявити собі велетня, якого звати „Страх” або „Стрес” і гру у перетягування канату. Чим сильніше вони будуть тягти канат, тим більше вони притягують велетня. У такий спосіб виграти неможливо, але коли вони відпустять канат, велетень з грохотом впаде вниз.

Щодо факторів, які зменшують загрозу стереотипам результати досліджень показують, що до них належать, зокрема, діяльність скерована на редукцію стереотипів і упереджень (Розенталь Крісп 2006). З цього погляду дії вчителя повинні бути направлені на підкреслення схожості між групами (Розенталь, Крісп 2007), особливо тоді, коли одна з груп соціально стигматизована (наприклад, через стать, чи низький соціальний статус). Крім цього, дослідження показують, що важливу роль у подоланні загрози стереотипам може відігравати популяризація образу такої групи. Доведено, що популяризація

жінок, які досягли успіху у суто чоловічих галузях, запобігає появі загрози стереотипам у дівчат (Шапіро та ін. 2013, за: Дрожковський 2014). Окрім цього, таке моделювання сприяє зростанню шкільних досягнень серед учениць (Маркс, Роман 2002, за: Дрожковський 2014), а також позитивно впливає на їхні прагнення та погляди. Взірцем наслідування може також стати учень зі старших класів, який належав до групи, що має негативний стереотип, який завдяки наполегливій праці подолав труднощі у навчанні, наприклад в математиці (Гуд та ін. 2003). Необхідно пам'ятати, що різниця у віці у цьому випадку має надзвичайне значення, що відкрили Діана Бутц та Деніс Сек'яптеви (2012 за: Дрожковський, 2014). Учениці, яким як взірець презентували успішну у точних науках товаришку того самого віку, втрачали зацікавлення математикою, нижче оцінювали свої вміння і менше вірили в свій успіх. Презентація талановитої ровесниці запускала процес порівняння, а занижена самооцінка, що виникла з усвідомлення слабших результатів у цих дисциплінах сприяла посиленню відчуття загрози стереотипам.

Вчителі, як і кожна людина, піддаються стереотипам. Дослідження показують, що вчителі перших класів вбачають причини математичних успіхів і невдач хлопчиків у математиці в їхніх здібностях, а дівчаток – у їхніх зусиллях (Феннема та ін. 1990 за: Дрожковський, 2014). В одному з досліджень вчителі на уроках геометрії у середній школі 61% свої похвал і 51% складних запитань надавали хлопцям (Бекер 1981 за: Дрожковський 2014). Прикладом простої методики редукції загрози стереотипам є також усне введення до тесту, у якому міститься інформація, що тест є справедливим і не містить дискримінаційних ознак, наприклад, расових (Майер, Хангес 2003 за: Дрожковський 2014), чи також не містить розділення за статтю (Спенсер та ін. 1999 за: Дрожковський 2014). Такого типу інструкції нейтралізують стереотипи, пов'язані зі здібностями, допомагають подолати страх їхнього підтвердження у результатах тестів.

Саме попередження можливості появи страху спровокованого стереотипами, що існують у суспільстві приносить позитивні ефекти у подоланні загрози стереотипам під час тестування (Джонс та ін. 2005 за: Дрожковський 2014). Прикладом цього є усвідомлення учнем, що стрес пов'язаний з виконанням тесту є нормальним явищем і немає нічого спільного з актуальним рівнем його вмінь (Джонс та ін. 2005 за: Дрожковський 2014). Корисною методикою у боротьбі із загрозою стереотипам є переконання учнів у тому, що рівень пізнавальних здібностей не є вродженим, і його можна натренувати, так само як і м'язи (Аронсон та ін. 2002 за: Дрожковський 2014).

Завданням вчителів і вихователів має бути також зміцнення почуття власної вартості у дітей. Без прийняття самого себе важко досягти успіху. У цьому

випадку важливо зосереджувати увагу на сильних сторонах дитини, а не лише на його невдачах. Існує певна тенденція серед науковців, терапевтів, педагогів, вчителів, які приділяють увагу і зосереджують свою діяльність головним чином на невдачах дитини. Однак, варто зрозуміти, що солодке не було б таким солодким, якби ми не відчували смак гіркоти. Для долоні, яка відчула холод, буде більш приємнішим відчувати теплу воду, ніж для іншої руки. Коли все відбувається без докладання зусиль, успіх можна і не помітити. Немає тоді ентузіазму і задоволення. Фредріксон (2011, с. 25) звертає увагу на те, що необхідно пам'ятати, що гарні відчуття приходять і відходять. Якби позитивність була постійною, тоді б люди не помічали різниці між хорошими і поганими новинами, або між похвалою чи образою. Іноді відбувається так, що люди не помічають актуальної дійсності, бо думками перебувають у майбутньому або минулому. Пригадують якісь негативні випадки, або уявляють майбутні невдачі. Людський розум є тоді як літак часу. Проблема у тому, що він вирушає у подорож, коли захоче, а ми часто навіть не усвідомлюємо, що знаходимося всередині. Ніхто ніколи не вчив нас керувати цим літаком, можливо варто навчити цьому дітей. Вони можуть стати свідомими пілотами, які завжди знають, де знаходиться їхній літак і зможуть зробити так, щоб він повернувся у теперішній час, коли вони цього захочуть.

#### **4.3.4. Створення для дітей умов для розвитку уважності (*mindfulness*)**

Термін *mindfulness* іноді перекладають на польську мову як уважність, усвідомлена присутність або теж повна присутність. Найчастіше цитована дефініція *mindfulness* визначає його, як особливий вид уваги: свідомої, неоціненої і скерованої у теперішній момент (Кабат-Жінн 2016b). Термін уважність виник на ґрунті метапізнавальної терапії (МСТ *metacognitive therapy*), сконцентрованої на розвитку гнучкої уваги, а також впровадження змін до метапізнавальних переконань (Велс 2000 за: Сандос 2013, с. 266). Терапія залучення і прийняття (АСТ) належить до великої групи терапій, що ґрунтуються на залученні і уважності під назвою „контекстна когнітивно-біхевіоральна терапія” (Хейнста ін. 2011 за: Сандос 2013, с. 265). Вони використовують різні методи з метою розвитку кращого контролю уваги та усвідомлення теперішнього моменту. Більшість протоколів АСТ формально не містить вправ на медитацію, але містить багато вправ, що спираються на метафоричність або інші засоби, що розвивають уважність.

Емілія Сандос (2013 с. 266) говорить, що уважність безпосередньо відноситься до теперішнього моменту, прийняття або дифузії<sup>31</sup>. Однаковим є мотив споглядання того, як працює наш розум в обох терапіях. Він здатний робити судження, пригадувати печальні моменти з минулого і неохоче занурюватися в теперішній момент. В терапії залучення і сприйняття ці процеси описує поняття фузії. Деякі аспекти фузії це „розповідь про нас самих, про те, що з нами щось не так, що ми могли б змінитися, бути кращими, розумнішими, більш впевнішими та інше” (Сандос 2013, с. 266). Варто підкреслити, що навіть Сандос (2013, с. 266) вважає, що метапізнавальні терапії, які спираються на уважність (Кабат-Жінн 1990, Сегал та ін. 2002, за: Сандос 2013), які враховують молитовні практики, можуть значно впливати на психічне здоров'я. Вправи на уважність покращують концентрацію, зменшують рівень стресу (Танг та ін. 2007 за: Дрожковський 2014, с. 48), негативні думки (Фревен та ін. 2008 за: Дрожковський), регулюють емоції (Браун та ін. 2013 за: Дрожковський 2014, с. 48) і таким чином стримують появу загрози стереотипам (Інзліхт та ін. 2011, Веґер та ін 2012 в цілому за: Дрожковський 2014, с. 48). Ефективність цього типу вправ для зменшення стресу та депресивних симптомів призвела до того, що практики уважності впроваджені під час лекцій в університетах (Інзліхт та ін. 2011 за: Дрожковський 2014, с. 48). У них беруть участь також і науковці. Фредріксон (2011, с. 95) описуючи свою участь у курсі, розрахованому на науковців, де використовують медитацію під час досліджень розуму і свідомості, відзначила, що це був найкращий тиждень її життя.

Вправи, основані на уважності можна вважати стратегією подолання стресу, оскільки це ні що інше, як діяльність, метою якої є опанування внутрішніх і зовнішніх вимог, які особа розцінює як такі, що обтяжують та обмежують її можливості, що вкладається у визначення стресу, яке дали Лазарус і Фолкман (1984, за: Хешен і Сенк 2010), це також закладає позитивний фундамент у дитини. Відповідно до теорії позитивної емоційності Фредріксон (1998 за: Фредріксон 2001) вивільнюються почуття зацікавленості, радості, задоволення, гордості і любові (до себе і інших). Вони створюють засоби, які може використовувати дитина не лише для виконання вправ, але також і після цього. Джон Кабат-Жінн (2016b, с. 25) говорить що, протягом десяти років у Програмі редукції стресу і релаксації, основаній на уважності, в медичній клініці при Університеті Мічігана, взяло участь більше чотирьох тисяч людей. У осіб, які брали участь у програмі Кабат-Жінна підтверджено нижчий рівень стресу, фі-

<sup>31</sup> Цим терміном позначають протилежність пізнавальної фузії, де особистість не може відрізнити свідомість від пізнавального змісту, або, що кожна думка і її те, до чого вона стосується поєднані між собою. У дифузії йдеться про те, щоб повернути особистості здатність відрізнити думки від досвіду.

ичного болю, зменшення відчуття страху, здоровішу шкіру і кращу роботу імунної системи (Кабат-Жінн 2005; Шапіро 2006 в цілому за: Фредріксон 2011). Уважність виявилася важливою у запобігання повернення депресії, самокаліччю або пом'якшенню обсессивно-компульсивних розладів (див. Сегал та ін. 2002; Міллер та ін. 2006; Шварц та ін. 2005 в цілому за: Фредріксон 2011, с. 216). Наукові дослідження виявили також, що тренінг уважності „залишає тривалі сліди у мозку, змінюючи основний метаболізм мозкових ділянок, які відповідають за емоційні реакції. Обмежує активність ділянок, які пов'язані з негативністю і збільшує активність ділянок, пов'язаних з позитивністю” (Шварц та ін. 2005; Девідсон та ін 2003 в цілому за: Фредріксон 2011, с. 217).

Сьюзан Кайзер Гринланд (2016, с. 2) стверджує, що „коли діти і підлітки концентруються на теперішньому моменті (наприклад, на враженнях від дихання або на звуках у приміщенні) їхній розум заспокоюється і відкриває простір, який дозволяє побачити те, що відбувається”. Крім цього, діти стаються менш збудженими і більше усвідомлюють те, що відбувається у них всередині і навколо них. Ключовою тут є зміна темпоральної перспективи, яка полягає у тому, що у свідомості замість думок, пов'язаних з майбутнім, з'являються думки, пов'язані з теперішнім. Це звільняє розум від концентрації на евентуальних наслідках своєї діяльності і надає йому креативності. Він постійно може користуватися минулим і швидше реагувати на перебіг майбутніх подій, а також концентруватися на теперішній подіях. Кабат-Жінн (2016а, с. 98) зауважує, що свідомість не є тим самим, що і мислення, оскільки дозволяє нам помітити і зрозуміти, що наші думки це лише думки. Завдяки їй ми можемо зрозуміти, що вони не є чимось реальним і уникнути слідування ним. В усвідомленій присутності, так само як і терапії залучення і прийняття, не йдеться про те, щоб змінити своє мислення, оскільки це призведе до появи ще більшої кількості думок. Йдеться про те, щоб спостерігати за думками і не втягуватися в них. У такий спосіб можна послабити заповнення сильними взірцями мислення, які стають для розуму в'язницею (Кабат-Жінн 2016а, с. 99). Необхідно також пам'ятати що негативне мислення так само, як і позитивне може бути обманливим і обмежувальним. В усвідомленій присутності йдеться про те, щоб пізнавати кожну хвилину, насолоджуватися реальністю, а не оманливими думками. Цей образ відкритості зосереджений на реальності, без уваги на те, якою вона є в теперішньому моменті. Без його засудження, оскільки ніхто не може передбачити як цей досвід впливатиме у майбутньому. Усвідомлена присутність це „повне оволодіння” кожною хвилиною нашого життя, доброю, злою чи неприємною (Кабат-Жінна 2016b, с. 38). При цьому не потрібно її розуміти як „життя одним моментом”. Оскільки це має гедоністичний відгосок, а в *mindfulness* йдеться про те, щоб жити в цьому моменті (Кабат-Жанн, 2016b, с. 47).

Сьюзан Кайзер Гринланд (2017) представляє низку вправ уважності, підготовлених спеціально для дітей. Вони використовуються у програмі Inner Kids<sup>32</sup>, ефективність якої у початковій школі була доведена у наукових дослідженнях, проведених в Каліфорнійському університеті (Флук та ін. 2010). З огляду на обмежений обсяг цієї книжки немає можливості описати ці вправи, але, наприклад, одна з них полягає у заколисуванні на животі плюшевого ведмедика. Діти розслаблюються, заспокоюють свій розум, спостерігають за своїм диханням. Коли вони вдихають, іграшка рухається вгору, коли видихають – опускається вниз. Зосередження на диханні, коли вони сидять може полягати у спостереженні довгого видихання і супровідних реакцій організму у вигляді розслаблення і релаксації. Інша вправа полягає у спостереженні за кусочком льоду, який тане у руці, і різницею між відчуттям і реакцією. Ще одна вправа на перенесення уваги на різні частини тіла, уявляючи собі метелика, що сідає на окремі частини тіла. Дмухання на вітрячок дозволяє відзначити, що подібно як різні способи дмухання (швидко, повільно, глибоко, поверхнево) призводять до різного руху вітрячка, так і різне дихання супроводжує різні стани організму і розуму.

\* \* \*

Метааналіз приблизно трьохсот досліджень (Любомирський та ін. 2005 за: Фредріксон 2011, с. 39-40), які проводилися над позитивністю, у яких взяло участь понад 270 тисяч осіб, надав доводи на підтвердження теорії поширення і розбудови. Її авторка Барбара Фредріксон (2011, с. 67) вважає, що досвід позитивності певною мірою залежить від способу мислення. Тому так багато місця присвячено представленню зв'язків між мисленням, емоціями і поведінкою.

Емоції з'являються під впливом інтерпретації подій і понять, які з ними пов'язуються (Шерер та іню 2001 за: Фредріксон 2011, с. 67). Знання роботи людського розуму і пізнання розумових вправ, які можуть допомогти дітям пізнавати позитивність стали метою цієї роботи. Сотні наукових досліджень підтверджують, що коли людина змінює хід своїх думок, змінюється хід його емоцій, що доводить ефективність пізнавально-поведінкової терапії, яка виявилася неоціненною у допомозі людям з афективними розладами (Фредріксон 2011, с. 201). Найновіші дослідження доводять, що поява нових навиків мислення призводить до серйозної переорганізації мозкових зв'язків, що має назву –

<sup>32</sup> Див. <https://www.susankaisergreenland.com/inner-kids-program/>

неуропластичність (Бегли 2007 за: Фредріксон 2011, с. 201). Коли взірці негативного мислення так збуджують негативні емоції, що можуть спричинити такі стани як депресія, фобії або obsесивно-компульсивні розлади, тоді необхідно діяти, аби допомогти дітям розвинути позитивність.

Огляд наукової літератури, присвяченої темі стресу і рівню виконання завдань, показує, що головними факторами, які впливають на стрес є невпевненість щодо загрозливих подій, а також відчуття недостатності контролю над ними (Светс, Бйорк 1990 за: Зімбардо 1999, с. 501). Така ситуація трапляється у випадку страху перед невдачею, чи загрози стереотипам. Зімбардо (1999) стверджує, що ми можемо краще впоратися зі стресом, змінюючи те, що самі про нього говоримо, тобто змінюючи наш підхід до нього. Ці стратегії можуть призводити до пізнавальної реструктуризації опанування стресу.

Терапевт Дональд Мехенбаум (1977 за: Зімбардо 1999, с. 501), прихильник пізнавально-поведінкової терапії, запропонував процедуру запланованої зміни цього самовідновлювального циклу. На першому етапі люди працюють над кращим усвідомленням своєї актуальної поведінки, того, що її провокує, а також наслідків, до яких вона призводить. На другому етапі починають використовувати нову поведінку, на третьому – при появі пристосувальної поведінки, оцінюють її наслідки. На останньому етапі – уникають попередніх „таких, що погіршують настрої” внутрішніх діалогів. Замість того, щоб сказати собі: „Пощастило, що вчитель запитав мене тоді, коли я випадково зазирнув до підручника”, повинні сказати: „Я задоволений, що був готовий до запитання вчителя”. Процедура позначає початок реакції і проявів, що стосуються самого себе, які не погоджуються з попередніми дефетистичним думками і переконаннями. Основуючись на положеннях концепції уважності на рисунку 4.16. представлено можливий сценарій з використанням цієї процедури.





Рисунок 4.13. Процес зміни ставлення до стресових ситуацій на підставі моделі Мехенбаумана (1997, за: Зімбардо 1999) і терапії АСТ.

Джерело: власне опрацювання.

Однією з найважливіших змінних, що призводять до позитивної реструктуризації пізнавальних процесів, є контроль споглядання (англ. *perceived control*) над стресом, переконання, що ми маємо вплив на перебіг або настання якоїсь події чи досвіду (Зімбардо 1999, с. 501). Страх може паралізувати, або провокувати вчинки, які дадуть помилкове відчуття звільнення. Схоже, що використання елементів тренінгів уважності дозволить дітям зрозуміти, що їхні думки це лише думки. Не повинні їм підкорюватися і несвідомо за ними слідувати. Особливо тоді, коли це призводить до спіралі страху, яка може призводити до відмови від навчання, алкогольної залежності, чи інших звичок, а також до безпорадності. Розум може вести манівцями і одночасно бути найкращим знаряддям у подоланні перешкод. Завданням вчителя є допомогти дітям розкритися. Так, відповідно до положень теорії Фредріксон, ми маємо допомогти їм віднайти позитивність в житті, користуючись найбільшим скарбом, який у них є – власним розумом.

## Закінчення

У роботі представлено концепцію ранньої профілактики проблем, пов'язаних з психосоціальним розвитком і ризикованою поведінкою дітей і молоді, розвинуту Марією Дептулою, а також приклади її застосування на практиці. Її теоретичною підставою є соціальна психологія розвитку, представлена Анною І. Бжезінською та її учнями, зокрема Блажеєм Смиковським і Магдаленою Чуб, теорія соціально-психологічного розвитку Еріка Х. Еріксона, соціальна психологія середовища Августина Баньки, результати дослідження факторів, які оберігають і допомагають у реалізації завдань розвитку дитини, а також факторів можливої невдачі у цій сфері. Важливим елементом цієї концепції є діагностування соціально-психологічних умов розвитку дитини, або зосередження уваги на тому, що роблять дорослі, які вони створюють соціально-емоційні умови для дитини – просторові і матеріальні. Авторка дотримується думки, що діагностування умов розвитку є основним завданням педагогічної профілактики, на яке до цього часу часто не звертали уваги, зокрема, якщо мова йде про установи ранньої опіки і виховання, дошкільні заклади і школи. Говорячи про результати розвитку – або відповідаючи на питання, які вміння розвинула дитина, які у неї є труднощі у цій сфері – педагоги частіше шукають причини в особливостях дитини або в її родинному середовищі. Дослідження умов, які створюють для дитини, проводиться досить рідко. Тоді як знання про них є найкращою підставою до проектування змін, наприклад, щодо стилю власної роботи, метою яких є зменшення можливих факторів ризику (які існують в установах – інтернаті, садочку або школі) і посилення факторів, які зберігають потенціал розвитку дитини. Замість запитання „Що зробити з цією дитиною?“, коли з'являється, наприклад, опозиційно-протестна поведінка, агресія, труднощі у навчанні, відсторонення від ровесників, пропонуємо частіше ставити запитання „У якій мірі умови, які створюють працівники в установах, допомагають соціально-психологічному розвитку цієї дитини, відповідають її потребам, пристосовані до її реальних можливостей“. Діагностика, яка керується таким запитанням, беззастережно призведе до виникнення наступних питань, наприклад, „Що я можу зробити для цієї дитини, можливо для її батьків – разом з ними, щоб дитина могла краще впоратися з виконанням завдань, які перед ним ставить суспільство і його культура“, „Як я можу змінити умови

соціально-психологічного розвитку дитини в цій групі в інтернаті, в садочку, в шкільному класі, де я працюю”. Такі питання виразно окреслюють межі відповідальності опікунів або вчителів в установах і зосереджують їхню увагу на сфері, на яку вони цілком впевнено можуть впливати. Надавати підтримку у цій сфері є завданням педагогічної профілактики, спеціалістів ранньої профілактики ризикованої поведінки дітей і молоді.

Важливе визначення теоретичних засад діагностування або відповідь на питання, якими аспектами умов розвитку цікавитися, у який спосіб їх вивчати, і з якою метою, дозволить повернутися до цієї теорії з метою планування профілактичної діяльності. Без наукового дослідження специфіки розвитку дитини, загроз, які з'являються на кожному етапі життя і засобів, які є необхідними на певному етапі розвитку, а також ролі осіб, що беруть участь у розвитку дитини і створюють соціально-емоційні умови разом з дитиною, неможливим є проектування процесу діагностування, а в подальшій перспективі і профілактичних заходів. Можна зробити висновок, що поширення знань про розвиток людини і її пристосування у середовищі, необхідно сприймати як перший і разом з тим необхідний крок на шляху планування профілактики ризикованої поведінки у дітей і молоді, що ґрунтується на наукових підставах.

Автори цієї книжки підтримують положення позитивної психології, яка є наукою про позитивні риси, цінності і сильні сторони людини, а її метою є зрозуміти і розкрити фактори, скеровані на розвиток, виправлення якості життя і запобіганню ризикованій поведінці. Вона зосереджує свою увагу на чеснотах, особливостях і діях, які можна розвинути, щоб створити кращі умови для розвитку людини і її добробуту.

Позитивна психологія є відносно новим напрямком, оскільки вона виникла лише в кінці ХХ століття, однак наслідки її застосування у шкільному середовищі відомі вже давно. Ще Елізабет Харлок (1925 за: Колбер 2014), з'ясувала під час проведення експерименту, що похвала, а не осуд, призводить до довготривалих, позитивних результатів, незалежно від вмінь, віку чи статі дитини. Зусилля осіб, які пов'язані з вихованням повинні зосереджуватися на збагаченні традиційної моделі знань і досвіду, які супроводжують добробут (Селігман та ін. 2009 за: Колбер 2014). Вчителі можуть допомогти дітям розкритися. Моделюючи міжлюдські стосунки, також через особисті стосунки, можуть створити умови у середовищі, щоб це викликало приємні емоції, а коли з'являються неприємні емоції, можуть допомогти дітям конструктивно з ними впоратися. Ці їхні дії можуть призвести до того, що у дітей з'явиться зацікавлення, вмотивоване з середини, вони будуть отримувати задоволення від своєї роботи. Ніхто крім вчителя не надихає дитину на розвиток власного потенціалу, допомагає розвинути хороші навички і знайти ціль, яка, можливо, визначить їхній

майбутній шлях у дорослому житті. Сприяння дитині у розвитку є великим викликом і великим даром, неповторним шансом долучитися до розкриття іншої людини. Сподіваємося, що наша книжка певною мірою полегшує Читачам це завдання, і ми хотіли б завершити її афоризмом Барбари Фредріксон:

***„Негатив ми отримаємо від життя безкоштовно.  
Ти маєш створювати позитив”.***

# Список таблиць і рисунків

<b>Таблиця 2.1.</b>	Компетенції матері, необхідні для виникнення безпечної прив'язаності на першому році життя дитини . . . . .	39
<b>Таблиця 2.2.</b>	Приклади дій дорослих осіб, що уможливають задоволення найважливіших психічних потреб дитини першого року життя (створення неспецифічних умов розвитку – важливих в кожному періоді життя) . . . . .	41
<b>Таблиця 2.3.</b>	Приклади дій дорослих осіб, які сприяють заспокоєнню найважливіших психічних потреб дитини другого і третього життя . . . . .	48
<b>Таблиця 2.4.</b>	Приклади дій дорослих осіб, які сприяють заспокоєнню найважливіших психічних потреб дитини у віці 4-6 років . . . . .	58
<b>Таблиця 2.5.</b>	Приклади дій вчителів, які заспокоюють найважливіші психічні потреб дитини у віці 7-11 /12 років . . . . .	66
<b>Таблиця 3.1.</b>	Зразки категорій та показників умов соціально-емоційного розвитку, створені в Центрі раннього дитинства і сім'ї в Сепулне Краєнському . . . . .	80
<b>Таблиця 3.2.</b>	Дії виховательки / одного з батьків, що сприяють розвитку автономії в 2-3-річному віці. Приклади показників щодо умов соціально-емоційних . . .	88
<b>Таблиця 3.3.</b>	Дії виховательки/матері/батька, сприяючі розвитку саморегуляції в 2-3 роки. Приклади показників соціально-емоційних умов . . . . .	89
<b>Таблиця 3.4.</b>	Приклади просторових показників, що сприяють розвитку автономії та саморегуляції . . . . .	90
<b>Таблиця 3.5.</b>	Приклади показників матеріальних умов, які сприяють розвитку автономії та саморегуляції . . . . .	90
<b>Таблиця 4.1.</b>	Проблеми дітей з родин з низьким соціально-економічним статусом та засоби обмеження їх впливу на перебування дітей у школі та наукові висновки . . . . .	99
<b>Рисунок 2.1.</b>	Процес розвитку людини . . . . .	29
<b>Рисунок 2.2.</b>	Приклади цілей і профілактичних заходів в перший рік життя дитини . . . .	42
<b>Рисунок 2.3.</b>	Досягнення розвитку на першому році життя (індивідуальні захисні чинники на подальших етапах розвитку) і загрози для подальшого розвитку (індивідуальні фактори ризику) внаслідок невідповідності умов розвитку дитини його потребам і можливостям . . . . .	43
<b>Рисунок 2.4.</b>	Приклади профілактичних заходів на другому і третьому році життя дитини . . . . .	49
<b>Рисунок 2.5.</b>	Досягнення розвитку в період раннього дитинства і загрози для подальшого розвитку в результаті невідповідності умов розвитку дитини та її потреб і можливостей . . . . .	52

<b>Рисунок 2.6.</b>	Приклади цілей та профілактичних заходів в дошкільний період . . . . .	60
<b>Рисунок 2.7.</b>	Досягнення розвитку в дошкільному періоді та загрози для подальшого розвитку в результаті невідповідності умов розвитку дитини її потребам та можливостям . . . . .	63
<b>Рисунок 2.8.</b>	Приклади цілей і профілактичних заходів в період середнього дитинства . . .	70
<b>Рисунок 2.9.</b>	Досягнення розвитку в середньому шкільному віці і загрози для подальшого розвитку в результаті невідповідності умов розвитку дитини її потребам і можливостям . . . . .	72
<b>Рисунок 2.10.</b>	Завдання педагога в концепції Марії Дептули, що стосується ранньої профілактики проблем психосоціального розвитку і ризикованої поведінки дітей та молоді . . . . .	73
<b>Рисунок 3.1.</b>	Контекст психосоціального розвитку дитини 2-3 років . . . . .	85
<b>Рисунок 4.1.</b>	Процес опанування стресу . . . . .	109
<b>Рисунок 4.2.</b>	Атрибуційна модель Вернера . . . . .	111
<b>Рисунок 4.3.</b>	Незмінність у вимірі причин як визначника очікування незмінних наслідків і подальших очікувань . . . . .	113
<b>Рисунок 4.4.</b>	Межі співвіднесення на прикладі тварини . . . . .	121
<b>Рисунок 4.5.</b>	Межі співвіднесення, виведені на підставі відношення до групи і стереотипу . . . . .	122
<b>Рисунок 4.6.</b>	Межі співвіднесення, виведені з співвіднесення оцінки незмінності фактора, не дає можливості виконання завдання і відношення до „Я” . . . . .	123
<b>Рисунок 4.7.</b>	Межі співвіднесення, виведені з співвіднесення оцінки незмінності фактора, який унеможлиблює виконання завдання і відношення до зовнішніх факторів . . . . .	124
<b>Рисунок 4.8.</b>	Межі співвіднесення, виведені з співвіднесення оцінки змінного фактора, який не дає можливості виконання завдання і відношення до внутрішніх та зовнішніх факторів . . . . .	124
<b>Рисунок 4.9.</b>	Оптимістичний атрибуційний стиль . . . . .	126
<b>Рисунок 4.10.</b>	Песимістичний атрибуційний стиль . . . . .	126
<b>Рисунок 4.11.</b>	Запропонована модель раціонального стилю з'ясування подій . . . . .	130
<b>Рисунок 4.12.</b>	Різні стилі мислення про завдання . . . . .	133
<b>Рисунок 4.13.</b>	Процес зміни ставлення до стресових ситуацій на підставі моделі . . . . .	144

# Bibliografia

- Abramson L.Y., Seligman M.E.P., Teasdale J.D. (1978), *Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation*, Journal of Abnormal Psychology, 87 (1), s. 49–74.
- Appelt K. (2005), *Wiek ponieważcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Appelt K., Mielcarek M. (2014), *Opieka i wychowanie. Wczesne dzieciństwo*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria II Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania, tom I*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Bańka A. (2002), *Spoleczna psychologia srodowiskowa*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Bedyńska S. (2013), *Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem. Moderacyjna rola identyfikacji z własną grupą i dziedziną*, „Studia Psychologiczne”, 51, s. 53–61.
- Bedyńska S., Rycielski P. (2016), *Zagrozenie stereotypem, bezradność intelektualna a oceny szkolne dziewcząt z matematyki*, „Edukacja”, 1 (136), s. 102–113.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bierman K.L., Erath S.A. (2004), *Programmes de prévention et d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants*, w: R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. De V. Peters (red.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (sur Internet), Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, s. 1–10 [dostęp: 07.2010].
- Borsich S. (2016), *Znaczenie kategorii „zagrozenie stereotypem” dla procesu nauczania i uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 19 (3), s. 67–88.
- Borucka A., Ostaszewski K. (2008), *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego”, XII, 2, część I, s. 587–597.
- Bowen F., Desbiens N., Rondeau N., Quimet I. (2003), *La prévention de la violence et d'intimidation en milieu scolaire*, w: F. Vitaro, C. Gagnon (red.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, t. II: Les problèmes externalisés*, Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec, s. 165–229.
- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska A. I. (2005a), *Jak przebiega rozwój człowieka?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk: GWP, s. 21–39.
- Brzezińska A. I. (red.) (2005b), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk: GWP.
- Brzezińska A. I. (2010), *Dzieciństwo jako fundament*, w: T. Ogrodzińska (red.), *Bo jakie początki, takie będzie wszystko*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.



- Brzezińska A. I. (2013a), *Jak myślimy o rozwoju człowieka?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska A. I. (2013b), *Jak przebiega rozwój człowieka?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska A. I., Appelt K., Ziółkowska B. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, Gdańsk: GWP, s. 95–292.
- Brzezińska A. I., Czub M., Piotrowski K. (2013), *Małe dziecko (2.-3. rok życia) Jakie jest? Jak możemy wspierać jego rozwój?*, Warszawa: Instytut Badań Naukowych.
- Brzezińska A. I., Nowotnik A. (2012), *Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym*, „Edukacja”, 1 (117), s. 61–74.
- Brzezińska A. I., Hornowska E. (2011), *Otoczenie a rozwój dziecka*, „Forum Akademickie”, nr 07–08.
- Ciżkowicz B. (2009), *Wyuczona bezradność młodzieży*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Coie J.D., Watt N.F., West Stephen G.J., Hawkins D., Asarnow J.R., Markman H.J., Ramey S.L., Shure M.B., Long B. (1996), *Profilaktyka: teoria i badania*, „Nowiny Psychologiczne”, 2, s. 15–37.
- Cole M. (1998), *Strefa najbliższego rozwoju. Tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie*, w: A. Brzezińska, G. Lutowski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w świecie rówieśników i dorosłych*, Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo, s. 15–38.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2004a), *The Fast Track Experiment: Translating the Developmental Model Into a Prevention Design*, w: J. Kupersmidt, K.A. Dodge (red.), *Children's peer relations: From development to intervention to policy: A festschrift to honor John D. Coie*, Washington, D.C. American Psychological Association, <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=main.showContent&id=2004-95036-000-FRM&view=fulltext&format=pdf> [dostęp: 12 lipca 2011].
- Croizet J.-C., Claire T. (1998), *Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, s. 588–594.
- Czub M. (2003), *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka*, „Forum oświatowe”, 2 (29), s. 31–48.
- Czub M. (2005), *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka*, Gdańsk: GWP, s. 41–66.
- Czub M. (2014a), *Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka*, w: M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Czub M. (2014b), *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria I Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania, tom I*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Czub M., Matejczuk J. (2015), *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Czub T. (2005), *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk: GWP, s. 67–97.

- Deptuła M. (2005), *Indywidualne ścieżki ryzyka i związana z nimi interwencja profilaktyczna*, w: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 158–184, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1647> [dostęp: 10.10.2017].
- Deptuła M. (2010), *Piętno samotnego dzieciństwa. Przywiązanie i praktyki rodzicielskie jako przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników*, „Chowanna”, tom 1 (34), s. 95–105; E. Jarosz (red.), *Dzieciństwo – witraż bolesny*, <http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Chowanna/Chowanna-r2010-t1/Chowanna-r2010-t1-s95-105/Chowanna-r2010-t1-s95-105.pdf> [dostęp: 10.10.2017].
- Deptuła M. (2012), *Edukacja rodziców jako sposób zapobiegania wykluczeniu dziecka ze środowiska rówieśników*, „Chowanna”, tom 1 (38), s. 193–205, A. Nowak (red.), *Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne*, <http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Chowanna/Chowanna-r2012-t1/Chowanna-r2012-t1-s193-205/Chowanna-r2012-t1-s193-205.pdf> [dostęp: 10.10.2017].
- Deptuła M. (2013), *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dolata R., Jarnutowska E. (2014), *Czynniki statusowe a wyniki nauczania*, w: R. Dolata (red.), *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza różnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Drażkowski D. (2014), *Interwencje redukujące zagrożenie stereotypem*, „Edukacja”, 3 (128), s. 38–53.
- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Faber A., Mazlish E. (2013), *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań: Media Rodzina.
- Flook L., Smalley S.L., Kitil M.J., Galla B.M., Kaiser-Greenland S., Locke J., Kasari C. (2010), *Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children*, *Journal of Applied School Psychology*, 26, s. 70–95.
- Försterling F. (2005), *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowanie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fortuna P. (2015), *Pozytywna psychologia porażki. Jak z cytryn zrobić lemoniadę*, Gdańsk: GWP.
- Fredrickson B. (2011), *Pozytywność. Naukowe podejście do emocji, które pomagają zmienić jakość życia*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Fredrickson B. (2001), *The role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Built Theory of Positive Emotions*. *An Psychol*, Author manuscript: 56 (3), s. 218–226.
- Fredrickson B. (2004), *The broaden-and-build theory of positive emotions*, *The Royal Society*, 359, s. 1367–1377.
- Gagnon C., Vitaro F. (2003), *La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents*, w: F. Vitaro, C. Gagnon (red.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, t. II: *Les problèmes externalisés*, Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec, s. 231–241.
- Gąsior K. (2012), *Funkcjonowanie psychospołeczne i problemy psychiczne dorosłych dzieci alkoholików*, Warszawa: Wydawnictwo Diffin SA.

- Good C., Aronson J., Inzlicht M. (2003), *Improving Adolescents' Standardized Test Performance: An Intervention to Reduce the Effects of Stereotype Threat*, „Journal of Applied Developmental Psychology”, 24, s. 645–662.
- Guralnick M.J. (2005), *Promotion des relations entre pairs chez les jeunes enfants: commentaires sur Odom, Manz et McWayne, Biermant et Erath*, w: R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. De V. Peters (red.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (sur Internet), s. 1–10, Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, [www.enfant-encyclopedie.com/documents/GuralnickFRxp.pdf](http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/GuralnickFRxp.pdf) [dostęp: 05.2010].
- Hall C.S., Lindzey G. (1994), *Teorie osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harms T., Clifford R.M., Cryer D. (2015), *Early Childhood Environment Rating Scale – third edition*, New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- Hayes S., Strosahl K., Wilson K. (2013), *Terapia akceptacji i zaangażowania. Proces i praktyka uważnej zmiany*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hayes S., Smith S.C. (2016), *W pułapce myśli. Jak skutecznie poradzić sobie z depresją, stresem i lękiem*, Gdańsk: GWP.
- Herzberg M. (2012), *Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie dla uczniów klas IV–V*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/2633> [dostęp: 12.07.2017].
- Heszen I., Sęk H. (2010), *Zdrowie i Stres*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, Tom 2, Gdańsk: GWP, s. 681–733.
- Hoffman M.L. (2006), *Empatia i rozwój moralny*, tłum. O. Waśkiewicz, Gdańsk: GWP.
- Hornowska E., Brzezińska A. I., Appelt K., Kaliszewska-Czeremska K. (2014), *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Izdebska A., Lewandowska K. (2009), *Znaczenie profilaktyki krzywdzenia małych dzieci*, „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 2 (27), s. 1–6.
- Jarczyńska J. (2009), *Picie alkoholu przez młodzież w okresie dorastania a wybrane czynniki w środowisku rodzinnym*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Jarczyńska J. (2011), *Wspomaganie procesu budowania prężności u dzieci i młodzieży zagrożonej rozwojem zespołu zachowań problemowych poprzez wzmacnianie relacji z rodzicami*, w: W. Junik (red.), *Resilience. Toria – badania – praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, s. 147–162.
- Jensen E. (2013), *HOW Poverty Affects Classroom Engagement*, „Educational Leadership”, Vol. 70 Issue 8, p. 24–30.
- Junik W. (2010), *„Na przekór przeciwnościom losu” – jak wzmacniać reziliencję dzieci z rodzin z problemem alkoholowym*, E. Jarosz (red.), *Dzieciństwo – witraż bolesny*, „Chowanina”, Tom 1 (34), s. 163–174.
- Junik W. (2012), *Zapobieganie wykluczeniu społecznemu uczniów przez wzmacnianie ich reziliencji*, A. Nowak (red.), *Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne*, „Chowanina”, Tom 1 (38), s. 207–222.
- Junik W. (2014), *Czynniki chroniące polską młodzież przed podejmowaniem zachowań ryzykownych / problemowych w świetle wybranych badań*, w: J. Jarczyńska (red.), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży. Teoria, Diagnoza, Profilaktyka, Terapia*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 163–184.
- Kabat-Zinn J. (2016a), *Gdziekolwiek jesteś bądź. Przewodnik uważnego życia*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

- Kabat-Zinn J. (2016b), *Życie piękna katastrofa. Mądrością ciała i umysłu możesz pokonać stres choroby i ból*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Kaiser Greenland S. (2016), *Zabawa w uważność. Mindfulness i medytacja dla dzieci, młodzieży i rodzin*, Łódź: Wydawnictwo Galaktyka.
- Kofta M., Doliński D. (2001), *Poznawcze podejście do osobowości*, w: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk: GWP, s. 561–600.
- Kolber M. (2014), *Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2, s. 156–165.
- Kołodziejczyk A., Czemieszewska E., Kołodziejczyk T. (2007), *Spójrz inaczej, program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 1–3 szkół podstawowych*, Starachowice: Wydawnictwo ATE s.c.
- Kołodziejczyk A., Czemieszewska E., Kołodziejczyk T. (2008), *Spójrz inaczej, program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4–6 szkół podstawowych*, Starachowice: Wydawnictwo ATE s.c.
- Kwaśny A., Trąbińska-Haduch M. (2001), *Scenariusz zajęć. Bez klapsa – jak z miłością i szacunkiem wyznaczać dziecku granice*, Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Ladd G.W., Herald-Brown S.L., Reiser M. (2008), *Chronic peer rejection and classroom participation. Does Chronic Classroom Peer Rejection Predict the Development of Children's Classroom Participation During the Grade School Years?*, „*Child Development*”, V. 79, 4, Jul-Aug., s. 1001–1015.
- Lapointe P., Tremblay R.E., Hébert M. (2005), *Évaluation d'un programme national de maternelle en milieux défavorisés*, „*Canadian Journal of Education*”, 28 (4), s. 615–637, [www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE28-4/CJE28-4-lapointetetetal.pdf](http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE28-4/CJE28-4-lapointetetetal.pdf) [dostęp: 19.08.2012].
- Lemieris E.A., Dodge K.A. (2005), *Rozwój złości i wrogich interakcji*, w: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, tłum. P. Kołysko, Gdańsk: GWP, s. 745–760.
- Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Maruszewski T., Doliński D., Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M. (2008), *Emocje i motywacja*, w: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, Tom 1, Gdańsk: GWP, s. 511–648.
- Maslow A. (1990), *Motywacja i osobowość*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- McMahon R.J. (2006), *Intervention de formation parentale pour les enfants d'âge préscolaire*, w: R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. De V. Peters (red.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (sur Internet), Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, s. 1–10, [www.enfant-encyclopedie.com/documents/McMahon-RJFRxp.pdf](http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/McMahon-RJFRxp.pdf) [dostęp: 01.2011].
- McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., McWhirter E.H. (2001), *Zagrożona młodzież*, tłum. H. Grzegółkowska-Klarkowska, A. Basaj, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Morschitzky H. (2008), *Lęk przed porażką*, Poznań: Wydawnictwo W drodze.
- nas mówiły*, Poznań: Wydawnictwo: Media Rodzina.
- Nguyen H.D., Ryan A.M. (2008), *Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence*, *Journal of Applied Psychology*, 93, s. 1314–1334.
- Normadeau S., Venet M. (2003), *Comment intervenir auprès et par l'entremise des parents*, w: F. Vitaro, C. Gagnon (red.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants*

- et les adolescents*, t. I, *Les problèmes internalisés*, rozdz. 4, Sainte-Foy-Québec: Presses de l'Université du Québec, s. 141–188.
- Obuchowski K. (1965), *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa: PWN.
- Odom S.L. (2005), *Compétence sociale avec les pairs chez les jeunes enfants aux prises avec des déficiences*, w: R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. De V. Peters (red.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (sur Internet), Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, s. 1–10, [www.enfant-encyclopedie.com/documents/OdomFRxp.pdf](http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/OdomFRxp.pdf) [dostęp: 05.2011].
- Ostaszewski K. (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski K. (2017), *Edukacja zdrowotna w profilaktyce chorób i zachowań ryzykownych dla zdrowia*, w: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodologia. Praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, s. 112–119.
- Partnership for Children (2008), *Przyjaciele Zippięgo*, tłum. H. Pac-Boruta, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Picho K., Rodriguez A., Lauren Finnie L., (2013), *Exploring the Moderating Role of Context on the Mathematics Performance of Females Under Stereotype Threat: A Meta-Analysis*, „The Journal of Social Psychology”, 153, (3), s. 299–333.
- Poćwiardowska B. (2010), *Rozwijanie kompetencji wychowawczych rodziców z rodzin z problemem alkoholowym wychowujących dzieci w wieku przedszkolnym*, w: M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Tom 2, Działania*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, s. 21–38, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/2174> [dostęp: 10.10.2017].
- Poćwiardowska B. (2013), *Wspomaganie rozwoju kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Połotniuk M. (2011), *Wzmacnianie indywidualnych zasobów dzieci z trudnościami w nauce*, w: W. Junik (red.), *Resilience. Toria – badania – praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, s. 125–146.
- Powell B., Cooper G., Hoffman K., Marvin B. (2015), *Krąg ufności. Interwencja wzmacniająca przywiązanie we wczesnych relacjach rodzic-dziecko*, tłum. R. Andruszko, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Raver C.C. (2012), *Low Income Children's Self-Regulation in the Classroom: Scientific Inquiry for Social Change*, „American Psychologist”, November, s. 681–689, DOI:10.1037/a0030085.
- Rosenthal H.E.S., Crisp R.J., Suen M.-W. (2007), *Improving performance expectancies in stereotypic domains: Task relevance and the reduction of stereotype threat*, *European Journal of Social Psychology*, 37, s. 586–597.
- Sakowska J. (2010), *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców*, Część I, Warszawa: ORE.
- Sandoz E.K. (2013), *Świadomość chwili obecnej*, w: S.C. Hayes, K.D. Strossahl, K.G. Wilson (red.), *Terapia Akceptacji i Zaangażowania. Proces i praktyka uważnej zmiany*, tłum. M. Kapera, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, rozdział 7, s. 261–286.
- Schaffer R.H. (2005), *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa: PWN.
- Schaffer R.H. (2006), *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer R.H. (2010), *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, tłum. R. Andruszko, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Schmader T., Major B., Gramzow R.H. (2001), *Coping with ethnic stereotypes in the academic domain: Perceived injustice and psychological disengagement*, „European Journal of Social Psychology”, 1 (2), s. 149–178.
- Seligman M.E.P. (1993), *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, tłum. A. Janowski, Poznań: Media Rodzina.
- Seligman M.E.P. (1997), *Optymistyczne dziecko. Jak wychowywać dzieci, aby nauczyć je optymizmu i dawania sobie ze wszystkim rady*, tłum. A. Janowski, Poznań: Media Rodzina.
- Seul S. (2009), *Kontekst społeczny w późnym dzieciństwie a rola ucznia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sędek G., Krejtz I., Szymaszek A. (2005), *Bezradność intelektualna: determinanty zjawiska i formy adaptacji*, w: K. Piber-Dąbrowska, A. Brzezicka-Rotkiewicz (red.), *Zawieszony umysł. Pozaosobowościowe dystraktory sprawności umysłowej*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS, rozdz. 2, s. 15–33.
- Shapiro J.R., Neuberg S.L. (2007), *From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions*, „Personality and Social Psychology Review”, 11, s. 107–130.
- Sher K.J., Ph.D (1997), *Czynniki ryzyka na poziomie indywidualnym*, w: R. Zucker, Ph. D., F. Boyd, Ph. D, J. Howard, Ph. D. (red.), *Powstawanie problemów alkoholowych. Biologiczne, psychospołeczne i socjologiczne czynniki ryzyka uzależnienia od alkoholu*, tłum. P. Beręsewicz, A. Bidziński, A. Czernuszenko, J. Kotlicka, Ł. Święcki, M. Wójcik, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, s. 71–93.
- Siudem A. (2005), *Radzenie sobie ze stresem, a osiągnięcia szkolne uczniów*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia, 13.
- Smogorzewska J., Szumski G. (2015), *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria, metodyka, praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smykowski B. (2012), *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stawicka M. (2008), *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Seria Psychologia, 5, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stawicka M., Czub T. (2005), *Wymiary kompetencji opiekuńczych w pierwszym roku życia dziecka*, „Forum Oświatowe”, 1 (32), s. 95–111.
- Steele C.M., Aronson J. (1995), *Stereotype Threat and Intellectual Test Performance of African Americans*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 69, s. 797–811.
- Steele J., James J.B., Barnett R. (2002), *Learning in a man's world: Examining the perceptions of undergraduate women in male-dominated academic areas*, „Psychology of Women Quarterly”, 26, s. 46–50.
- Stroesner S., Good C. (2009), *Reducing stereotype threat*, <http://reducingstereotypethreat.org> [dostęp: 09.06.2016].
- Sygit-Kowalkowska E. (2014), *Radzenie sobie ze stresem jako zachowanie zdrowotne człowieka – perspektywa psychologiczna*, „Hygeia Public Health” 2014, 49(2), s. 202–208.
- Szczukiewicz P. (1998), *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tine M., Gotlieb R. (2013), *Gender-, race-, and income-based stereotype threat: the effects of multiple stigmatized aspects of identity on math performance and working memory function*, „Social Psychology of Education”, 16 (3), s. 353–376.

- Trzebińska E. (2008), *Psychologia pozytywna*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Urban B. (2005), *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Walton G.M., Cohen G.L. (2003), *Stereotype lift*, „Journal of Experimental Social Psychology”, 39, s. 456–467.
- Witkowski L. (2015), *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wojciechowska J. (2005), *Wiek poniewowłęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk: GWP, s. 131–163.
- Wojciszke B., Doliński D. (2008), *Psychologia społeczna. Poznanie społeczne*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, Tom 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 295–445.
- Zabłocka M. (2008), *Przewyciężanie nieśmiałości u dzieci*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zabłocka M. (2011), *Wzmacnianie resilience u dzieci nieśmiałych*, w: W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, s. 107–124, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/2621> [dostęp: 10.10.2017].
- Zabłocka M. (2012), *Zrozumieć nieśmiałość. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zimbardo Ph., Floyd R. (1999), *Psychologia i życie*, tłum. E. Czarniawska, J. Łuczyński, J. Re- adzicki, J. Suchecki, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

<http://fdds.pl/oferta/dobry-rodzic-dobry-start/>

<http://www.cmdir.pl/koncepcja-pracy/>

<http://www.cmdir.pl/szkola-rodzenia/baby-caffe/>